

EEVA RINNE

**(Moni)kulttuurinen
maailmankuva ja kuulumisen
politiikka suomalaisissa
peruskoulun oppikirjoissa ja
nuorten kokemuksissa**

EEVA RINNE

(Moni)kulttuurinen
maailmankuva ja kuulumisen
politiikka suomalaisissa
peruskoulun oppikirjoissa ja
nuorten kokemuksissa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
Johtamisen ja talouden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Tampereen yliopiston Pinni B -rakennuksessa
luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere
Tampere, 23.08.2019, klo 12

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Johtamisen ja talouden tiedekunta

<i>Vastuuhjaaja ja Kustos</i>	Professori Kirsi Pauliina Kallio Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Ohjaaja</i>	Professori Jouni Häkli Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Esitarkastajat</i>	Dosentti Juha Ridanpää Oulun yliopisto Suomi	Professori Sirpa Tani Helsingin yliopisto Suomi
<i>Vastaväittäjät</i>	Dosentti Juha Ridanpää Oulun yliopisto Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2019 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-1181-0 (painettu)

ISBN 978-952-03-1182-7 (verkkojulkaisu)

ISSN 2489-9860 (painettu)

ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1182-7>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino
Tampere 2019

KIITOKSET

Tämä väitöskirjaprosessi sai alkunsa pro gradu -tutkielmani synnyttäneestä varovaisesta innostuksesta. Nautin tuolloin tutkimuksen tekemisen opettelemisesta ja kiinnostuin tosissani tutkimusaiheestani. Sillä tiellä olen edelleen. Nyt saan ilokseni kiittää väitöskirjatyöskentelyäni tukeneita ja kannustaneita.

Ensimmäiseksi kiitän sydämestäni väitöskirjani ohjaajia professori Kirsi Pauliina Kalliota ja professori Jouni Häkliä. Vaikka olen itsepintaisesti halunnut ratkoa väitöskirjaani liittyviä pulmia itse, on teidän rautaisella ammattitaidolla ollut suuri merkitys työn valmistumiselle – poistuin jokaisesta ohjaustapaamisesta hymyssä suin, pää täynnä uusia ajatuksia. Te avasitte minulle uusia maailmoja omien tutkimusintressienne kautta, kannustitte vaikeina hetkinä ja olitte myös tärkeänä tukena tutkimusrahoituksen hankinnassa.

Kiitän dosentti Juha Ridanpäättä ja professori Sirpa Tania työni esitarkastuksesta. Nämä ulkopuoliset, erilaisia tieteenaloja yhdistelevät, näkökulmanne toivat arvokasta lisäapua väitöskirjani viimeistelyyn. Työnne oli erityisen huolellista ja paneutunutta.

Väitöskirjani rahoitukseen ovat osallistuneet Maantieteen tutkijakoulu, Suomen Akatemia (projekti SA133521), Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulu, SPARG, RELATE, Koneen säätiö ja Suomen Kulttuurirahasto. Suurkiitos luottamuksesta!

Haluan kiittää myös työyhteisöäni Poliittisen tilan ja toimijuuden (SPARG) -tutkimusryhmää, aluetieteellistä ja ympäristöpoliittista osaamista yhdistävää POLEIS-tutkimusseminaaria sekä teitä kaikkia kanssatutkijoita henkisestä tuesta, virkistävistä lounashetkistä ja hauskoista illanvietoista. Yksinäisen työn vastapainoksi on ollut hienoa päästä osaksi tällaista yhteisöä!

Aineistonkeruuprosessin läpivientiin osallistui lisäksi kolme aluetieteen maisteriopiskelijaa – kiitos Jaakko, Jani ja Hanna! Hoiditte tonttinne erinomaisesti. Jaakolle haluan antaa vielä ekstra-kiitoksen litteroinneista, urheilumanagerianalyyseistä ja tyhjentävistä keskusteluista. Kiitän myös niitä nuoria, jotka avasivat maailmojaan ja pääsivät minut näkemään pienen palan siitä.

Lopuksi kiitän vielä perhettäni, läheisiäni ja ystäviäni. Olette tukeneet, kannustaneet ja ennen kaikkea tarjonneet loistavaa vastapainoa työlle! Erityiskiitos vielä Ratjalle ja Arskalle, jotka jaksoivat lukea koko pitkän käsikirjoituksen ajatuksella läpi ja

keskustella kriittisesti aiheesta – vieläpä niistä pilkuistakin, ja Lissulle kiitokset teknisestä avusta ja tsempistä!

Tampereella heinäkuussa 2019

Eeva Rinne

TIIVISTELMÄ

Suomalainen yhteiskunta on varsin monikulttuurinen, ja ihmisten identiteetit ovat yhä moninaisempia niin etnisyyden, kielen, sukupuolen, seksuaalisuuden kuin vaikkapa osakulttuurienkin osalta. Tämä näkyy erityisen hyvin koulumaailmassa, jossa käytännössä kaikki Suomessa asuvat nuoret ovat osallisina ja kohtaavat toisiaan. Koululaitos edustaa nuorille institutionaalista, yleisesti hyväksyttyä, tietoa ja toisaalta pakkoa – heidän tulee osoittaa tuntevansa heille osoitettu tietoperusta. Koulussa tarjottu tieto on kuitenkin aina jollain tapaa latautunutta, sillä se pohjautuu ajallisiin, tilallisiin ja kulttuurisiin konteksteihin. Kyseisen tietoperustan sisältämällä ajattelumalleilla ja esimerkiksi kuulumista luovilla identiteettipoliittisilla ratkaisuilla voidaan olettaa olevan vaikutusta nuorten käsityksiin maailmasta.

Väitöskirja keskittyy tarkastelemaan koululaitoksen tuottamaa (moni)kulttuurista maailmankuvaa ja kuulumisen politiikkaa sekä toisaalta nuorten kokemia ja sanallistamia käsityksiä tilallisesta ja kulttuurisesta maailmasta sekä omasta kuulumisen tunteestaan. Tutkimuksen aineistona toimivat 2000-luvulla painetut peruskoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjat sekä MAPOLIS-metodin avulla kerätyt 72:n yläkouluikäisen nuoren karttatehtävät, kirjoitelmat sekä avoimet keskustelunomaiset haastattelut. Laajalla, kriittisen diskurssianalyysin avulla analysoidulla, kvalitatiivisella aineistolla pyritään tekemään näkyväksi sitä tilallista ja kulttuurista maailmaankuvaa, johon nuoret halutaan institutionaalisesti ja identiteettipoliittisesti sosiaalistaa ja samastaa, sekä toisaalta niitä käsityksiä maailmasta ja kuulumisesta, johon nuoret ovat sosiaalistuneet.

Tutkimus paljastaa, että sekä oppikirjojen että nuorten maailmankuva perustuu pitkälti kansallisvaltiokeskeiseen tilalliseen hahmotusmalliin, jossa kulttuurit ymmärretään paikallistettuina ja kansallisina. Näin ollen kansallinen kuuluminen samastuu herkästi etnisyyteen ja monikulttuurisuus käsitetään ulkoapäin tulevana, kansallisvaltioiden välisenä asiana. Oppikirjojen maailmankuva on hyvin länsikeskeinen ja geopolittisesti arvottava. Kirjojen kerronta keskittyy Eurooppaan ja Anglo-Amerikkaan, ja maailmaa tarkastellaan läntisten arvojen kautta. Muu maailma saattaa näyttäytyä vieraana ja outona. Samoin nuorten hahmottama maailma jakautuu karkeasti ottaen ihannoituun länteen, epäilyttävään tai inhottavaan itään ja tuntemattomaan etelään.

Erityisesti Afrikka mieltyy sekä oppikirjoissa että nuorten mielikuvissa usein auttamiskurssin kautta ilman omaa vahvaa toimijuutta ja lähinnä avun kohteena. Tällaiset stereotyyppiset yleistykset vaikuttavat myös aineiston maahanmuuttajataustaisen nuorten kuulumisen tunteeseen. Mikäli nuoren synnyinmaahan kohdistetaan ylenkatsetta, samastavat nuoret itsensä joko ei-suomalaisiksi tai vaikenevat taustastaan.

Suomea ja suomalaisuutta rakennetaan oppikirjoissa erilaisten myyttien kautta. Suomen ikäikaistamisella ja yksikulttuurisuuden korostamisella perustellaan etnistä ja kulttuurista yhteisyyttä sekä saavutettua itsenäisyyttä. Suomen läntisellä pohjustamisella puolestaan todennetaan Suomen ja suomalaisten limittymistä ihannoituun länteen. Suomalaisuuden kerronta on sisällöllisesti varsin suppeaa, ja se pohjaa pikemminkin kansallisuuden kuin kansalaisuuden varaan.

Kriittisen diskurssianalyttisen perinteen mukaisesti tämä väitöskirja pyrkii tuottamaan muutosta. Analyysin perusteella suomalaiset oppikirjat kaipaavat moninaisempaa ja tasa-arvoisempaa otetta tilalliseen ja kulttuuriseen kerrontaansa. Tällaiseen nuorten käsitys maailmasta ja erilaisista syy–seuraus-suhteista saattaa jäädä varsin suppeaksi. Aineiston perusteella nuorten kyky hahmottaa erilaisia ilmiöitä kuten globaalia köyhyyttä tai vaikkapa eurooppalaisuutta on varsin vajavaista. Lisäksi oppikirjojen toiseuttava ja ulossulkeva identiteettipolitiikka saattaa kääntyä kansallisen identiteetin rakentamisen sijaan lähinnä hajauttavaksi.

Asiasanat: Tila, kulttuuri, geopolitiikka, maailmankuva, identiteettipolitiikka, toiseus, diskurssi, oppikirja

ABSTRACT

Finnish society is quite multicultural, and individuals' ethnic, linguistic, gender, sexual and subcultural identities are even more diverse than before. This can be seen in public education, where practically every young person living in Finland participate and where the youth encounter each other. Public education represents institutional and generally approved information for the young people, and on the other hand, compulsion, as the young people must indicate that they are familiar with the knowledge base assigned to them. The knowledge represented in schools is based on cultural, temporal and spatial contexts. This school knowledge in question involves models of thinking and, for example, a politics of belonging mechanism which can be seen to have an effect on young people's world views.

This doctoral dissertation focuses on examining the politics of belonging and a multicultural world view of public education and young people's experiences and verbally expressed points of view of the spatial and cultural world, as well as one's feeling of belonging. The research data involve geography, history and social study elementary school books published in the 21st century, as well as maps, essays and open interviews of 72 upper comprehensive school students conducted with the MAPOLIS method.

The extensive qualitative data were analysed with critical discourse analysis in order to present the identity politics and spatial and cultural world view in which the young people are expected to be socialised into and associated with institutionally and in the way of identity politics. Also, the analysis helps us to understand the conceptions of the world and of belonging into which the young have socialised.

This dissertation uncovers the world view of the school books and shows that the young people are mainly influenced by a nation state-based spatial model of perception in which cultures are understood as local and national. Therefore, national belonging can be easily identified with ethnicity and multiculturalism is comprehended as coming from the outside and as between national states. The world view of the school books is very Western-oriented and geopolitically valued. The narration of the books concentrates on Europe and Anglo-America, and the world is therefore viewed according to Western values. Thus, the rest of the world may be seen as strange and unknown. Similarly, the world perceived by the young people is roughly

divided into the glorified West, suspicious or detestable East and unknown South. Especially Africa is usually perceived in the school books and in the images of the youths through aiding discourse without its own strong acting and mainly as the subject of assistance. According to the data of the thesis, these stereotypical generalisations also influence the feeling of belonging of the young people with immigrant backgrounds. If these young people's country of origin is subject to contempt, they identify themselves as either non-Finnish or they keep silent about their background.

Finland and Finnishness are built through various myths in the textbooks. Semipiternal Finland and the emphasis on monoculturalism is justified by ethnic and cultural similarity and achieved independence. For one, the underlying Westernness of Finland verifies the overlap between Finland and Finnish citizens and the glorified West. The narrative of Finnishness is quite limited by its content, and it is based on nationality rather than citizenship.

In accordance with traditional critical discourse analysis, this doctoral dissertation seeks to generate change. According to the analysis, the Finnish school books require more a diverse and equal aspect to the spatial and cultural narrative. As such, the world view of the young people and various cause-effect relationships may be left as too narrow. According to the data of this doctoral dissertation, the ability of the young people to perceive various phenomena such as global poverty or, for example, Europeanness, is rather limited. In addition, the otherness and exclusive identity policy of these school books is mainly decentralised rather than building a national identity.

Keywords: Space, culture, geopolitics, world view, identity politics, otherness, discourse, schoolbook

SISÄLLYS

1	Koululaitos ja nuoret moninaisessa maailmassa.....	13
2	Tutkimusasetelma.....	16
3	Tila, kuuluminen ja kulttuuri maailmankuvien aineksina.....	20
3.1	Tilateoreettinen näkökulma: tila on kaiken perusta.....	22
3.2	Nationalismi kansakuntien rakentajana.....	26
3.3	Kansallinen identiteetti, kansalaisuus ja kuuluminen identiteettipoliittisina ilmiöinä.....	33
3.4	Rotu ja rasismi ulossulkemisen politiikkana.....	40
3.5	(Moni)kulttuurisuus käsitteenä, ilmiönä ja käytäntönä.....	43
3.6	Sosialisaatioprosessi ja maailmankuva.....	52
3.7	Ydinkäsitteiden tulkinta ja kytkökset analyysissä.....	57
4	Aineistot, menetelmät ja tutkimusprosessi: tarkastelussa oppikirjat ja nuorten maailmankuvat.....	62
4.1	Aineistojen esittely, institutionaalinen pohja ja hankinta.....	62
4.1.1	Opetussuunnitelmat opetuksen perustana.....	64
4.1.2	Oppikirjat aineistona ja tutkimuskohteena.....	71
4.1.3	MAPOLIS-metodi aineistonhankinnassa.....	77
4.1.4	Aineistoihin ja aineistonkeruuprosessiin liittyviä huomioita ja haasteita.....	82
4.2	Analyysimenetelmät ja tutkimusprosessin kuvaus.....	87
4.2.1	Aineistojen hallinta sisällönanalyysin avulla.....	88
4.2.2	Kriittinen diskurssianalyysi.....	90
4.2.3	Tutkimusprosessin kuvaus: kriittinen diskurssianalyysi käytännössä.....	97
4.2.4	Aineistojen visuaaliset järjestykset.....	101
5	Tilat ja kulttuurit geopolittisessä palapelissä.....	107
5.1	Kansallisvaltiodiskurssin tilallinen ja kulttuurinen perusta.....	109
5.2	Ihmiset ja kulttuurit liikkeessä: kansallisvaltiodiskurssin suhde monikulttuurisuuteen.....	118
5.3	Me ja ne – länsimaisen diskurssi ja geopolittisesti jakautunut maailma.....	134
5.4	Maailmankuvia: kuvia maailmasta.....	152

5.4.1	Keskipisteenä Eurooppa	154
5.4.2	Amerikka – keskiössä Yhdysvallat.....	156
5.4.3	Lähes unohtuneet Australia ja Oseania.....	158
5.4.4	Afrikka – pimeydestä valoon?	159
5.4.5	Aasia – tulevaisuuden maanosa?	162
5.4.6	Lähi-itä – sivistyksestä terrorismiin	164
5.4.7	Yhteinen maailmamme	165
6	Kuulumisen ja toiseuden rajapinnoilla	168
6.1	Suomen ja suomalaisuuden rakennuspalikat.....	168
6.1.1	Ikiaikainen Suomi ja suomalaisuus	169
6.1.2	Suomalaisuuden kiinnekohtia.....	176
6.1.3	Yksi- vai monikulttuurinen Suomi?	181
6.1.4	Geopoliittinen Suomi idän ja lännen välissä	190
6.2	Vierauttavat diskurssit	201
6.2.1	Stereotyyppiset ja arvottavat kulttuurikäsitteet	202
6.2.2	Rotu ja ulkopuolisuus	214
6.2.3	Sukupuoli, seksuaalisuus ja kykeneväisyys.....	219
7	Tarkastelussa nuorten tilallinen ja kulttuurinen maailmankuva	226
7.1	Nuorten tilallisten ja kulttuuristen mielikuvien syntyajoilla.....	226
7.2	Kansallisvaltioidiskurssi osana nuorten tilallisia ja kulttuurisia maailmankuvia	235
7.3	Maailma kartalle: geopoliittisesti jakautunut maailmankuva	243
7.3.1	Lähellä ja kaukana.....	243
7.3.2	Länsimainen diskurssi ja geopolitiikan ilmansuunnat.....	251
7.3.3	Euroopan rajankäyntiä.....	267
7.4	Toiseuttavat diskurssit.....	272
7.4.1	Nuorten stereotyyppit ja ennakkoluulot	273
7.4.2	Kokemus toiseudesta	280
8	Päätelmät.....	286
8.1	Oppikirjojen ja nuorten maailmankuvista ja identiteettipolitiikasta	286
8.2	Tutkimustulosten hyödynnettävyys: kohti parempia oppikirjoja	296
	Oppikirja-aineisto.....	299
	Lähteet	302
	Liite 1 Ohje kirjoittelua varten.....	346
	Liite 2 Karttaohjeet.....	349
	Liite 3 Sisällönanalyttinen luokittelu	351

Kuvaluettelo

<i>Kuva 1. Kuva kirjasta KM maailma (58)</i>	<i>206</i>
<i>Kuva 2. Kuva kirjasta Maailman ympäri (106)</i>	<i>216</i>
<i>Kuva 3. Pinjan (9. luokka) kartta</i>	<i>263</i>
<i>Kuva 4. Artturin (9. luokka) kartta</i>	<i>264</i>
<i>Kuva 5. Tomin (9. luokka) kartta</i>	<i>265</i>
<i>Kuva 6. Oskarin (9. luokka) kartta</i>	<i>266</i>
<i>Kuva 7. Alin (7. luokka) kartta</i>	<i>267</i>
<i>Kuva 8. Matiaksen (7. luokka) kartta</i>	<i>271</i>
<i>Kuva 9. Jackin (9. luokka) 1. kartta</i>	<i>284</i>
<i>Kuva 10. Jackin (9. luokka) 2. kartta</i>	<i>284</i>

1 KOULULAITOS JA NUORET MONINAISESSA MAAILMASSA

Maailma on jatkuvassa muutostilassa. Samalla tapaa myös Suomessa näkyy erilaisia kehityspolkuja ja ilmiöitä, jotka vaikuttavat yhteiskunnalliseen ilmapiiriin ja päätöksentekoon. Viime vuosina erityisesti monikulttuurisuus on puhuttanut paljon. Tähän liittyy muun muassa turvapaikanhakijoiden lisääntynyt määrä ja suurempi näkyvyys kaikkialla yhteiskunnassa. Tuomas Martikainen ja Lotta Haikkola (2010, 35) arvelivat jo vuonna 2010, että vuonna 2025 suomalaisen peruskoulun päättävistä nuorista vähintään joka kymmenes tulee olemaan taustaltaan ensimmäisen tai toisen polven maahanmuuttaja. Onkin selvää, että koululaitos on tärkeässä asemassa maahan sopeuttajana (ks. myös Souto 2011). Koululaitos on ylipäätään yksi vahvimista sosiaalistajista Suomessa, sillä käytännössä jokainen Suomessa asuva lapsi ja nuori käy läpi yhdeksän vuotta kestävä, yhtenäiseen opetussuunnitelmaan pohjautuvan, peruskoulun.

Koululaitos on perinteisesti keskittynyt nuorten tietoperustan kasvattamisen ja yhteiskunnallisen sopeuttamisen lisäksi kansallisen identiteetin rakentamiseen, sillä vahvan kansallisen identiteetin on uskottu takaavan yhteiskuntarauhaa. Koululaitokselle on siten annettu valta kasvattaa ja opettaa lapsia ja nuoria yksilöistä yhteiskunnan, kansan ja valtion jäseniksi, eli sitä voidaan pitää hyvin merkittävänä instituutiona Suomessa (Kallio 2005, 79, 87). Nykymaailmaan liittyvä moninaisten identiteettien kirjo sekä lisääntyvä monikulttuurisuus kuitenkin haastavat perinteisiä jaettuun etnisyyteen ja kulttuuriin perustuneita kansalliskeskeisiä identiteettejä (ks. myös Suutari-nen 2000a).

Vaikka monikulttuurisuuskeskustelu tukeutuu Suomessa pitkälti Euroopan ulkopuolelta tulevaan maahanmuuttoon, on kulttuurinen moninaisuus paljon laajempi, kaikkiin yhteiskuntiin olennaisesti kuuluva, ilmiö. Ihmisten identiteetit ja kulttuuriset käytänteet ovat moninaisia esimerkiksi kielten, uskontojen tai vaikkapa koetun seksuaalisuuden osalta jo niin kutsutun valtaväestönkin keskuudessa. Tässä väitöskirjassa monikulttuurisuus hahmotetaan siten laajemmassa merkityksessään kulttuurisena moninaisuutena. Lisäksi ihmisten oma kokemus identiteetistään saattaa poiketa muiden heille antamista kategorioista ja määreistä. Suomessa elääkin yhä enemmän nuoria, jotka kategorisoidaan ulkonäkönsä tai taustansa vuoksi maahanmuuttajiksi tai

ulkomaalaisiksi huolimatta heidän omasta kokemuksestaan. Näin identiteettikysymykset nivoutuvat vahvasti osaksi kuulumisen politiikkaa eli institutionaalista kuulumisen tunteen rakentamista ja tuottamista (ks. Yuval-Davis 2006, 2007, 2011).

Väitöstutkimukseni pureutuu koululaitoksen välittämän institutionalisoidun tiedon rakenteisiin sekä nuorten muodostamiin näkökulmiin ja käsityksiin maailmasta. Tutkin 2000-luvulla käytettyjen suomalaisten maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin peruskoulun oppikirjojen tuottamaa (moni)kulttuurista maailmankuvaa ja kuulumisen ja toisaalta toiseuden tunnetta luovaa identiteettipolitiikkaa. Oppikirja-analyysein lisäksi tarkastelen nuorten sosiaalistumista tarjottuihin identiteetteihin ja ajattelumalleihin. Aineisto on kerätty karttapohjia, avoimia keskustelunomaisia haastatteluja ja esimerkiksi kirjoitelmia hyödyntävän MAPOLIS-metodin avulla. Pyrkimyksenä on saada nuorten oma ääni kuuluviin samanaikaisesti, kun karttojen käyttö haastattelujen tukena limittää kerättävän aineiston kuitenkin jollain tapaa tilallisiin konteksteihin. Kysyn, kohtaavatko nuorten itsensä rakentama maailmankuva ja oppimateriaalien tarjoamat sisällöt heidän kokemusmaailmoissaan. Kriittiseen diskurssi-analyyttiseen perinteeseen perustuva tutkimukseni on luonteeltaan monitieteinen.

Kulttuuriset mielikuvat ja kuulumisen tai toiseuden tunnetta luova identiteettipoliittinen toiminta ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä paitsi ajatusten myös toiminnan tasolla. Kulttuureihin, alueisiin ja valtioihin liitetyt käsitykset vaikuttavat siihen, miten nuoret näkevät maailman ja sen ihmiset. Koska tiedon ja informaation määrä lisääntyy koko ajan, on entistä tärkeämpää ymmärtää, miten yksilöt käsittelevät ja käsittävät tietoa (Sormunen 2004, 3). Identiteettipoliittiset samastumiskohteet taas antavat mallia siitä, mikä on hyväksyttyä ja toivottavaa ajattelua ja toimintaa. Ne luovat käsityksiä meistä ja muista ja vaikeuttavat näin erilaisiksi katsottujen ihmisryhmien kuulumisen tunnetta. Mikäli esimerkiksi kansallinen kuuluminen perustuu etniseen yhteisyyteen, on erilaisten vähemmistöjen ja maahanmuuttajien vaikea samastua yhteiskuntaan. Nämä mielikuvat ja identiteettirakenteet syntyvät pitkällisissä ja monimutkaisissa prosesseissa. Koululaitos on kuitenkin kiinteä osa yhteiskuntaa, joten erilaiset poliittiset linjaukset ja yhteiskunnalliset ilmiöt vaikuttavat monin paikoin myös opetukseen (Pykett 2009).

Koululaitoksen välittämä tieto ei pelkästään kuvanna maailmaa, vaan myös rakentaa ja uusintaa vallitsevia maailmankuvia (vrt. Häkli 1995, 198). Onkin tärkeää tutkia, millaisia kulttuurisia käsityksiä ja identiteetin muotoja nuorille institutionaalisesti tarjotaan. Tietoa ei enää ymmärretä objektiivisena tai yksiselitteisenä, vaan ajallisesti muuttuvana ja epätarkkana kulttuurihistoriallisessa kontekstissa ja tiedontuottajan tarpeiden kautta syntyvänä ilmiönä (Berger & Luckmann 1994, 12–20; Hall 1992a; Häkli 1995, 199; Pulkkinen 1998). Maailmankuvia tarkasteltaessa on siten olennaista

pohtia tietoon ja sen institutionaaliseen tuottamiseen liittyviä valtasuhteita (Harvey 1989, 227–240; Häkli 1995, 199). Esimerkiksi lapset ja nuoret nähdään usein lähinnä geopolitiikan kohteina, vaikka he aktiivisesti uusintavat ja kiistävät geopolittisia arvoasetelmia ja ovat näin ollen aktiivisia toimijoita (ks. myös Kallio 2016a).

Väitöstutkimukseni aihe on erittäin ajankohtainen. Se tarjoaa tietoa kulttuurisista ja tilallisista maailmankuvista ja kuulumiseen liittyvistä prosesseista sekä geopolittisten asemointien, etnisten ennakoluulojen ja toiseuden tuottamisen mahdollisista institutionaalisista rakenteista sekä läpäisevyydestä suomalaisten lasten ja nuorten keskuudessa. Laajan kvalitatiivisen aineiston avulla voidaan pohtia myös mahdollisia syy–seuraus-suhteita. Tutkimus peilaa yhteiskunnallisia tapahtumia ja suuntaa tulevaisuuteen: Miten Suomen tulevaisuuden toimijat ja vaikuttajat eli nuoret hahmottavat tilallisen ja kulttuurisen maailman? Mikäli koululaitoksen välittämä monikulttuurisuuskuva ja identiteettipolitiikka ovat poissulkevia, saattaa niiden kansakuntaa eheyttäväksi ajateltu vaikutus kääntyä pikemminkin hajauttavaksi eli edistää kansakunnan symbolista jakautumista.

2 TUTKIMUSASETELMA

Väitöskirjani jakautuu kolmeen analyyttiseen osaan. Ensimmäisessä ja toisessa osassa tutkin peruskoulun oppikirjojen tarjoamaa maailmankuvaa ja kuulumisen politiikkaa, kolmannessa osassa puolestaan nuorten sisäistämää maailmankuvaa ja identiteettipoliittisia erontekoja MAPOLIS-metodin avulla kerätyn aineiston perusteella. Laajan tutkimusaineiston käsittelyssä hyödynnän sisällönanalyysiä, mutta varsinaisen analyysin toteutan kriittisen diskurssianalyysin avulla. Lisäksi tarkastelen oppikirjojen ja nuorten tuottamien kuvastojen visuaalisia järjestyksiä. Vaikka väitöskirjan empiiriseen analyysiin perustuvia osiota voidaan tarkastella myös irrallisina tutkimuksina, kietoutuvat ne olennaisesti yhteen muodostaen yhden kokonaiskuvan siitä, millaisia ilmiöitä koululaitoksen tuottamiin ja toisaalta nuorten omaksumiin ja rakentamiin maailmankuviin liittyy.

Koululaitosta tutkittaessa tulee ottaa huomioon, että sen koulutuspolitiikka pohjautuu ja kohdistuu territoriaalisesti rajattuun ja ymmärrettyyn yksikköön, Suomeen. Lisäksi koululaitos nivoutuu kiinteästi osaksi yhteiskunnallisia ja geopolittisia ilmiöitä, eikä sitä voi tarkastella niistä erillisenä instituutiona. Näin ollen myös tämä tutkimus osallistuu kansallisvaltiokeskeisen tilakäsityksen ja geopolittisten asemointien tuottamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena ei siten ole kiistää kyseisiä ilmiöitä, vaan tarkastella niitä sisältäpäin suomalaisessa kontekstissa.

Tämän väitöskirjan tutkimusasetelma pohjautuu varsin monitieteiseen tutkimuskenttään. Kontekstina työlle toimii tilallisiin ja ajallisiin näkökulmiin perustuva – alueellisuuteen liittyviä poliittisia ilmiöitä tutkiva – poliittisen maantieteen perinne (ks. esim. Raento 1998; Cox, Low & Robinson 2008). Analysoin siis maantieteen peruskäsitteitä tilaa, kulttuuria ja identiteettiä niiden tuottamisen näkökulmasta kriittisessä valossa. Koska pyrin kaivelemaan institutionalisoidun tiedon rakenteita ja sisältöjä oppikirjojen kautta ja tarkastelen koulutusta laajana yhteiskunnallisena ja poliittisena ilmiönä sosialisatiion käsitteen avulla (vrt. Siljander 2015, 45–68), linkittyy tutkimus luonnollisesti myös kasvatustieteelliseen traditioon. Toisaalta analysoidut oppiaineet ovat omia tieteen kenttiään, joten sivuan lisäksi esimerkiksi historian tutkimukseen liittyviä aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä kuten nationalismia sekä Suomen ja suomalaisuuden rakentamista. Nuorten maailmankuvien, identiteettien ja kokemusmaailmojen kautta väitöskirja tukeutuu myös nuorisotutkimukselliseen näkökulmaan.

Tämä näkyy jo tutkimuksen metodologisissa valinnoissa, sillä nuoria koskeva aineisto on haluttu kerätä yhdessä nuorten kanssa, heidän omilla ehdoillaan. Ylipäätään tämä tutkimus lukeutuu osaksi kriittistä tai poliittista tutkimuksen kenttää, jossa tiede itessään ymmärretään arvosidonnaisena, ja jonka pyrkimyksenä on kiinnittää huomiota yhteiskunnallisiin epäkohtiin.

Tutkimusasetelmani on monipuolinen myös metodologialtaan. Yhdistän kriittisen diskurssianalyttisen tekstianalyysin ja sisällönanalyysin perinteen sekä kirjoittelmiin, karttatehtäviin ja haastatteluihin perustuvan MAPOLIS-metodin. Tutkimuskohteena on siis sekä kirjoitettua institutionalisoitua tietoa että oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä. Visuaalisten järjestysten kautta analyysi sivuaa pienessä määrin myös taiteentutkimusta.

Oppikirjojen tuottaman (moni)kulttuurisen maailmankuvan ja kuulumisen politiikan teemat päätyivät tutkimusaiheekseni pitkälti pro gradu -tutkielmani (Rinne 2011) ansiosta. Työ toimii väitöskirjani esitutkimuksena. Työnohjaajani professori Jouni Häkli tutustutti minut tuolloin kouluun ja sen sosiaalistamispyrkimyksiin liittyvään hankkeeseen. Tässä Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa *Tilallinen sosialisatio kutistuvassa maailmassa* (SA133521) tutkittiin ylikansallisen ja kansallisen keskinäistä rakentumista osana lasten ja nuorten maailmankuvia. Sain vapaat kädet spesifioida tutkimusaiheeni, ja koska olin kiinnostunut kehys- ja diskurssianalyysistä, tuntuivat oppikirjat luonnolliselta valinnalta tutkimuskohteeksi. Lopulta tutkin suomalaisen yläkoulun maantiedon, historian, yhteiskuntaopin ja kotitalouden oppikirjojen tarjoamaa spatiaalista maailmankuvaa ja kansallista identiteettiä. Kyseiset tutkimustulokset viitoittivat väitöstutkimukseni sisällönanalyysin luokittelun perustaa ja toimivat siten tutkimukseni aineiston rajaamisen apuvälineenä.

Esitutkimuksen tulokset paljastivat oppikirjojen maailmankuvan perustuvan pitkälti rajoihin, territorioihin ja eroihin: kansallisvaltiot, vastakkainasettelu koti- ja ulkomaiden välillä ja länsimaiden ulkopuolisiin alueisiin kohdistuva orientalismin heijastivat meidän ja muiden dialektiikkaa. Oppikirjojen tarjoama suomalainen identiteetti pohjautui samoihin teemoihin, sillä suomalaisuus näyttäytyi oppikirjoissa ennen kaikkea etniseen yhteisyyteen perustuvana muotona – ei niinkään saavutettavana kansallaisuutena ja poliittisena toimijuutena. Maahanmuuttajat olivat oppikirjoissa herkästi ”ulkomaalaisia”, erilaisia ja vieraita. Vaikka oppikirjoissa nostettiin näennäisesti esiin suvaitsevaisuuden teemoja, paljasti kriittinen analyysi taustalla piilevät yksipuoliset käsitykset suomalaisuudesta. Olin jokseenkin yllättynyt löydöksistäni. Työtä aloittaessani pyrkimyksenäni oli tarkastella oppikirjojen tarjoaman spatiaalisen maailman

moninaisuutta, ei niinkään toiseutta luovia diskursseja. Kyseiset diskurssit olivat kuitenkin niin voimakkaita, että en voinut niitä ohittaa. Tutkielmani herätti useita kysymyksiä, joihin halusin löytää kattavampia vastauksia.

Väitöskirjassani kohdennan tarkasteluni peruskoulun oppikirjojen tarjoamaan (moni)kulttuuriseen maailmankuvaan ja kuulumisen politiikkaan. Aiemmat tutkimustulokseni antoivat viitteitä siitä, että oppikirjojen tarjoama maailmankuva perustuu rajattuihin kansallisvaltioihin. Väitöstutkimuksessani pyrin tarkastelemaan tätä ilmiötä laajemmin. Millaisena ilmiönä kulttuurit ja monikulttuurisuus näyttäytyvät oppikirjoissa? Mikäli ne korostavat vahvasti kansallisvaltiota yhteiskuntaa rakentavana tekijänä, heijastuuko tämä meidän ja muiden dialektiikkana? Millaista geopolittista toiseutta oppikirjoissa luodaan? Väitöstutkimuksessani syvennyn tarkastelemaan näitä kysymyksiä laajentaen tutkimusaineiston koko peruskoulun oppimäärään. Tämän lisäksi tarkastelen sosiaalistumisprosessia nuorten näkökulmasta perehtymällä Suomessa asuvien seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten tulkintoihin ja näkemyksiin. Lapsilähtöisellä tutkimusotteella pyrin valottamaan nuorten maailmoja kokemuksellisesta näkökulmasta. Millainen on tämän päivän nuorten käsitys maailmasta ja heidän omasta paikastaan siellä? Väitöskirjani tarkastelee siis yhtäältä institutionalisoitua tarjottua maailmankuvaa, toisaalta nuorten kokemuksia ja käsityksiä.

Tutkimuskysymykseni peilaavat seuraavia monikulttuuriseen maailmaan ja Suomeen liittyviä ilmiöitä:

1. Minkälaista (moni)kulttuurista maailmankuvaa oppikirjat välittävät nuorille?

Keskityn tarjotun kulttuurisen maailmankuvan tilallisiin ja geopolittisiin asemointeihin: Miten tämä (moni)kulttuurinen maailmankuva suhteutuu territoriaaliseen tilaan? Minkälaisia geopolittisiä järjestyksiä kulttuureihin ja eri alueisiin liitetään?

2. Millaisia erontekoja oppikirjojen identiteettipolitiikkaan liittyy, eli miten oppikirjat rakentavat kuulumisen tunnetta ja toisaalta toiseutta?

Pohdin kysymystä erityisesti kansallisen kuulumisen kontekstissa Suomen kohdalla: Millaisista rakennuspalikoista oppikirjojen Suomi ja suomalaisuus muodostuvat? Perustuuko kansallinen kuuluminen esimerkiksi jaettuun etnisyyteen, vai onko se mahdollista saavuttaa kansalaisuuden tarjoaman poliittisen jäsenyyden ja aseman kautta?

3. Miten (moni)kulttuurinen tilallinen maailma ja identiteettipoliittiset eronteot näkyvät nuorten maailmankuvissa?

Tämä tutkimuskysymys valottaa nuorten maailmankuvia: Miten he hahmottavat tilallisen ja kulttuurisen maailman sekä oman kuulumisensa siellä? Mistä he poimivat maailmankuviansa aineksia, ja kuinka vahvasti koululaitos on mukana tässä prosessissa?

Väitöskirjani teoreettinen viitekehys (luku 3) perustuu kansallisvaltioihin tilallisen ja toisaalta kuulumista ja toiseutta luovana ilmiönä, monikulttuurisuuden määrittelyihin sekä sosiaalistamisen ja sosiaalistumisen prosesseihin. Tämän jälkeen luvussa 4 esittelen tutkimusaineiston ja menetelmät sekä kerron tutkimusprosessista.

Analyysiosuus jakautuu tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen erilliseen osioon. Ensimmäisessä analyysiosiossa (luku 5) keskityn vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pohtimalla (moni)kulttuurisuuden tilallista paikantamista ja määrittelemistä sekä toisaalta maailman geopolittista jakautumista. Todennan ilmiötä tuomalla esiin myös maailman eri osien ja valtioiden näkyvyyttä ja asemointeja oppikirjoissa. Kuudennessa luvussa keskityn toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti pohtimaan oppikirjojen tarjoamia kuulumisen ja toisaalta ulkopuolisuuden rajapintoja. Tutkin erityisesti sitä, miten Suomea ja suomalaisuutta rakennetaan ja rajataan. Tähän liittyy olennaisesti myös se, miten Suomen monikulttuurisuus hahmotetaan ja miten Suomi asemoidaan geopolitiikan kautta. Lisäksi pohdin toiseuden tuottamista ja oppikirjojen vierauttavia elementtejä yleisesti: mikä näyttäytyy identiteettipoliittisena normina ja mikä epänormaalina tai vaiettuna?

Seitsemännessä luvussa pyrin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen eli käytännössä siihen, miten ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys näkyvät nuorten maailmankuvissa. Analysoin nuorten maailmankuvien territoriaalista kiinnittymistä ja kulttuurisia käsityksiä keskittymällä eri instituutioista omaksuttuihin aineksiin. Pohdin myös nuorten maailmankuvien geopolittisia asemointeja, stereotyyppisiä oletuksia ja toiseuden kokemuksia. Lopetan väitöskirjani päätelmiin ja pohdintaan jatkotutkimustarpeista.

3 TILA, KUULUMINEN JA KULTTUURI MAAILMANKUVIEN AINEKSINA

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu erityisesti tilan ja kansallisvaltion, geopolitiikan, nationalismin, identiteetin, kuulumisen ja toiseuden, kulttuurin, sosialisoinnin sekä maailmankuvan käsitteisiin. Käyttämäni käsitteet ovat varsin monitahoisia, ja niihin liitettyjen ymmärrysten moninaisuutta lisää se, että ne esiintyvät jossain määrin myös arkipäiväisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Käsitteitä yhdistää instituutioiden ja yksilön välinen vuoropuhelu sekä tilallisen hahmottamisen ja kiinnittymisen problematiikka. Nämä termit kietoutuvat vahvasti yhteen, sillä nationalismin kautta omaksuttu kansallisvaltioihin jaettu territoriaalinen tilakäsitys muodostaa suuren osan maantieteellisestä mielikuvituksestamme, samoin kuin kansallinen kuuluminen on yksi vahvimmissa kollektiivisista identiteeteistä ja tilaan kiinnittymisen tavoista. Tämä johtuu osaltaan koululaitoksen pitkällisestä perinteestä kasvattaa ja sosiaalistaa yksilöistä valtion jäseniä.

Kansallisvaltiot perustuvat ajatukseen yhden kansan muodostamasta territoriaalisesta valtiosta, jota yhdistää jaettu kansallinen kulttuuri ja identiteetti. Käytännössä mikään valtio ei kuitenkaan ole yhdestä kansasta muodostuva kokonaisuus, ja jo pelkästään kansan käsite on epämääräinen: perustuuko kansa etniseen erottautumiseen, jaettuun kieleen vai esimerkiksi yhdessä toimimisen kulttuuriin? Kansan ja kansallisuuden määreet todentavat vahvasti sitä, ketkä kuuluvat esimerkiksi suomalaisiin ja ketkä ovat ulkopuolisia muita ja Toisia. Toiseuden tuottaminen voi näkyä myös rasisminä, rotuun tai kulttuuriin liittyvänä ulossulkemisen politiikkana. Kuulumisen politiikka määrittelee sitä, kuka kuuluu ja kuka ei kuulu sisäryhmään. Kuulumisen tunne peilautuu siten erilaisiin yksilöllisiin identiteetteihin ja ryhmäidentiteetteihin eli maailmankuvien aineksiin.

Geopolitiikka asemoi territorioita sekä ihmisiä ja kytkeytyy näin vahvasti paitsi politiikan ja alueen myös rajan ja identiteetin käsitteisiin ja ilmiöihin: sekä geo- että identiteettipolitiikassa tilaa ja identiteettejä rakennetaan erilaisin sisään- ja ulossulkemisen diskurssien kautta (vrt. Crow 1996; Harle & Moisio 2000; Müller 2008). Kansallisvaltioiden lisäksi jaetut merkitysjärjestelmät eli kulttuurit ymmärretään yleensä

territoriaalisina yksiköinä, vaikka käytännössä kulttuurit ovat moninaisia ja häilyvärajaisia. Samoin monikulttuurisuus hahmottuu herkästi etnisyyteen liittyvänä ja kansallisvaltioiden välisenä ilmiönä.

Sosialisaatioprosessi tuottaa ja neuvottelee käsityksiä maailmasta ja siihen kuulumisesta, sillä ihminen kiinnittyy tiloihin ja kulttuuriin käytänteisiin tämän prosessin kautta. Erilaiset instituutiot kuten perhe ja koululaitos pyrkivät samastamaan eli so-siaalistamaan meitä tiettyihin ajattelumalleihin ja identiteetteihin. Koululaitoksella on erityisen paljon valtaa, sillä se tavoittaa kokonaisia sukupolvia kasvatuksensa piiriin eikä sen institutionaalista asemaa kyseenalaisteta helposti. Emme kuitenkaan sosiaalistu suoraan tarjottuun maailmankuvaan, vaan käymme jatkuvaa vuoropuhelua minän ja muun maailman kanssa siitä, mihin uskomme ja mitä arvostamme – mihin siis sosiaalistumme. Sosiaalistuminen on moninainen – toisaalta reflektoitu, toisaalta reflektoinaton – yksilöiden ja yhteisöjen sisällä ja välillä tapahtuva prosessi. Tämän sosialisaatioprosessin alati muuttuvaa lopputulemaa kutsutaan maailmankuvaksi, käsitykseksi maailmasta. Maailmankuva kertoo paitsi siitä, mitä ajattelemme, myös siitä, miten toimimme.

Maailmankuvat ja identiteetit limittyvät vahvasti yhteen myös identiteettipoliitiikan ja identiteettien tuottamisen kautta (ks. myös Myers, Speight, Highlen, Cox, Reynolds, Adams & Hanley 1991). Samoin identiteetti ja kulttuuri ovat varsin samansisältöisiä käsitteitä. Jorma Anttila (2007, 34) erottelee ne refleksiivisyyden kautta: identiteetti on hänen mukaansa tietoisuutta omista pyrkimyksistä eli siten myös yksilön tietoisuutta omasta kulttuurisesta paikastaan eli samuudesta ja erosta suhteessa kulttuuriin käytänteisiin. Tila, monikulttuurisuus, kansallinen identiteetti ja kuulumisen tunne kietoutuvat hyvin vahvasti yhteen myös kouluopetuksessa, sillä sen tehtävänä on tukea sekä monikulttuurisuutta että kansallista yhtenäisyyttä (ks. Opetushallitus 2004). Kouluopetus osallistuu siis kuulumisen politiikan ja identiteettipoliitiikan tuottamiseen.

Luvussa 3.1 käsittelen tilateorioita ja territoriaalista tilaa kansallisvaltiomallista käsin. Sivuan myös geopolitiikkaa ja sen arkipäiväisyyttä. Luvussa 3.2 linkitän kansallisvaltiot historialliseen kontekstiinsa nationalismiin kautta. Kansallisvaltiot pohjautuvat nationalistiseen ajatukseen yhtenäisistä kansoista, joita rakennetaan kansallisen identiteetin avulla. Luvussa 3.3 pohdin identiteettiä ja kansalaisuutta tilaan kiinnittymisen muotoina sekä identiteettipoliittisina kuulumista ja toiseutta luovina prosesseina. Luvussa 3.4 avaan lyhyesti toiseuden tuottamiseen liittyvää rasismia ja rodun käsitettä. Seuraavaksi, luvussa 3.5, käsittelen kulttuureja käsitteenä, ilmiönä ja käytäntönä keskittyen erityisesti monikulttuurisuuteen ja sen rinnakkaiskäsitteisiin. Tämän jälkeen

luvussa 3.6 perehdyn sosiaalistamiseen ja sosiaalistumiseen sekä niiden lopputulemana maailmankuvaan. Lopuksi luvussa 3.7 yhdistän teoreettista viitekehystä empiriseen analyysiin tuomalla esiin analyysissä käyttämiäni teoreettisia tulkintoja.

3.1 Tilateoreettinen näkökulma: tila on kaiken perusta

Ihmisen ja tilan limittyminen yhteen on kiistatonta – ihminen sijaitsee ja toimii aina jossakin maapallon pinnalla, eli erilaiset sosiaaliset prosessit ovat riippuvaisia tilan tarjoamista materiaalisista seikoista (Malpas 2012, 226; Mol & Law 1994; Paasi 1984, 1). Tilan käsite pohjautuu luonnon ja kulttuurin ilmiöiden maantieteellisyyteen, mutta materiaalsen muodon lisäksi tilalla on myös sosiaalinen ulottuvuus: ihmisille muodostuu tärkeitä henkilökohtaisia kiinnekohtia niin materiaaliseen kuin sosiaaliseen tilaankin (Häkli 2004, 50–52; Kymäläinen 2009, 91–100). Näin ollen tila kuten myös aika ja paikka ovat sosiaalisesti rakennettuja ja tuotettuja, eli ne muodostuvat käytännöissä ja puhetavoissa (Harvey 1993, 5; Paasi 1996, 67).

Ymmärrys tilasta on muuttunut ja vaihdellut vuosien saatossa. Aiemmin aluemaantieteen aikakaudella tila hahmotettiin absoluuttisena sijaintina, etäisyytenä tai aluekehikkona – ikään kuin itsenäisenä säiliönä, joka täyttyy erilaisesta kartografiasta ja maantieteellisestä informaatiosta (Häkli 2004, 51). 1960- ja 1970-luvuilla tapahtuneen käänteen kautta tila alettiinkin nähdä suhteellisena, jolloin tilan merkityksen katsotaan vaihtelevan riippuen tarkasteltavasta toiminnasta tai teoreettisesta katsontakannasta. Näkemys perustuu siihen, että tilaa voidaan kuvailla vain suhteessa erilaisiin objekteihin, eli tilan paikantaminen ja kokemus tilasta on riippuvaista yhteiskunnallisista, ajallisista, sosiaalisista ja kulttuurisista konteksteista. Tämä relationaalinen ymmärrys tilasta on korostunut 2000-luvulla liikkuvan, verkottuneen ja toimija-keskeisen maantieteen nousun myötä (Häkli 2004, 51–52; Jones 2009, 487–490; Kymäläinen 2009, 91–96; Malpas 2012, ks. myös Bourdieu 1989; Massey 1999; Pred 1984). Myös sosiaalisen tilan käsite korostaa yksilöiden henkilökohtaista suhdetta tilaan eli elettyä ja koettua tilaa (Häkli 2004, 82).

Ihmisten aiemmat tiedot, omat kokemukset sekä kulttuurisen ja jaetun tiedon kautta saadut informaatiot antavat ympäristölle omanlaisiaan merkityksiä (Tani 2004, 137). Tila ei näin itsessään ole esimerkiksi suhteellista tai absoluuttista, vaan se muodotuu olosuhteiden ja ihmisen sille antamien merkitysten ja määritelmien kautta (Harvey 2009, 13). Esimerkiksi aluemaantieteellinen lähestymistapa, jossa on keskitytty tutkimaan ja kuvailemaan tietyn rajatun alueen sosiaalista ja luonnonympäristöä

mahdollisimman tarkasti (Häkli 2004, 23–28), on perinteisesti painottunut kouluopetuksessa erityisesti alemmilla luokka-asteilla (Tani 2003, 156). Nykyisin opetuksessa on kuitenkin siirrytty yhä enemmän kohti yleismaantiedettä eli erilaisten maantieteellisten ilmiöiden tarkastelua ja esiintymistä eri alueilla (emt.).

Tila voidaan hahmottaa myös topografisena eli institutionalisoituna, rajattuna ja metrisesti mitattavana sijainteihin ja välimatkoihin perustuvana euklidisena tilana. Relationaalinen topologinen tila nähdään puolestaan epäformaalimpana ja suhteellisena, jolloin tilan merkitys muodostuu ennen kaikkea sosiaalisten suhteiden ja siteiden kautta (Allen 2011b; Häkli & Kallio 2014; Häkli, Kallio & Bäcklund 2015). Topografisesti ymmärretty maailma hahmottuu sisäkkäisinä ja päällekkäisinä territoriaalisten alueiden tilkkutäkinä. Näiden erikokoisten alueellisten yksiköiden välillä on hierarkisia asetelmia ja rajoja. Topologia on puolestaan alun perin matematiikasta omaksuttu käsite, joka merkitsee objektin tai verkoston ominaisuuksien luonnetta ja jatkuvuutta, ei varsinaisesti muotoa (Harris 2009, 762; Law 2002, 94; Mol & Law 1994, 643). Topologian käsite mahdollistaa ilmiöiden ajallisuuden seuraamisen ja tarkastelun samalla ottaen huomioon inhimillisen tulkinnallisuuden ja subjektiivisuuden (Martin & Secor 2014). Ymmärrys läheisyydestä ja kaukaisuudesta sekä menneestä ja nykyisestä on kontekstiriippuvaista ja kaukanakin tapahtuvat asiat voivat vaikuttaa jokapäiväiseen elämäämme (Allen 2011a, 316, 318, ks. myös Secor 2013).

Topografinen ja topologinen tila voidaan nähdä vaihtoehtoisina ja hierarkisina tapoina ymmärtää spatiaalista maailmaa (ks. esim. Amin 2004; Lury 2013), tai kuten itse ymmärrän toisiaan täydentävinä yhtäaikaistilallisia hahmotusmalleina (ks. esim. Allen 2011a; Giaccaria & Minca 2011; Häkli & Kallio 2014; Häkli ym. 2015; Rinne & Kallio 2017). Tällöin topologinen tila on koettua ja henkilökohtaista tilaa, jolle topografinen institutionalisoitu tila antaa raamit. Topologisen ja topografisen tilallisuuden jyrkkä erottelu on herättänyt myös kritiikkiä (ks. esim. Martin & Secor 2014; McFarlane 2016), sillä käytännössä kyseiset määreet ovat tilallisen hahmottamisen erilaisia, mutta samaikaisia ja yhteenkietoutuneita, puolia. Jako onkin keinotekoinen (vrt. Harvey 2009, 13), mutta sen avulla voidaan tarkastella tilallisen kiinnittymisen koettua ja toisaalta institutionaalista puolta sekä tähän tilalliseen omaksumiseen liittyviä geopolittisia asemoiteja.

Tilaa määrittelevät myös paikat, sillä henkilökohtaisen siteen tai tuntemisen kautta tilasta tulee paikka (Tuan 1977/2001, 6–17). Paikan käsite perustuu siis inhimillisten kokemusten ja ilmiöiden sekä sosiaalisten suhteiden – ei vain objektiivisten faktojen tai sijaintitietojen – kautta merkityksellistyvään elettyyn, koettuun ja paikannettuun tilaan (Agnew 1993/1997, 263; Haarni, Karvinen, Koskela & Tani 1997, 16; Häkli 1994, 82–83; Massey 1993, 1999, 263; Pred 1984; Relph 1976/2008, 43; Stock 2000,

616; Tani 2004, 137). Ihmisen ja paikan suhde on varsin kiinteä: paikka muodostuu ihmisten kokemusten kautta, eli paikka on oikeastaan sen ihmiset (Relph 1976/2008, 34). Paikan käsite sisältää näin topologisen kokemuksen tilasta (Agnew 1993/1997, 264). Paikan tuntu ei kuitenkaan ole välttämättä uniikki kokemus, vaan useat ihmiset voivat kokea sen samoin – paikka on siis henkilökohtaisen lisäksi intersubjektiiivinen eli jaettu kokemus (Stock 2000, 616; Tani 2004, 137). Käytännössä tila ja paikka saavat varsin samankaltaisia merkityksiä (Malpas 2012, 232–233). Esimerkiksi arkielämässä paikka ymmärretään usein lähinnä nimetyksi kohteeksi maanpinnalla (Tani 2004, 137).

Tila mielletään yleensä itsestään selväksi ja kyseenalaistamattomaksi elämän taustakulussiksi (Agnew 1993/1997, 252; Tuan 1977/2001, 3). Tila ei kuitenkaan ole neutraali säiliö vaan osa yhteiskunnallisia rakentumisprosesseja, joiden tuottamiseen liittyy paljon vallankäyttöä ja poliittisuutta (Haarni 1997, 87–88; Law 2002, 102). Geopolitiikasta onkin tullut yhä merkittävämpi ilmiö poliittisen maantieteen kentällä. Se tarkastelee aluetta ja maantiedettä poliittisena toimijana sekä politiikan kohteena, ideologisena prosessina, resurssina ja välineenä sekä representaatioina ja harjoitteina (Agnew 1998; Harle & Moisio 2000, 1, 43). Klassinen geopolitiikka muodostui kolonialismin kontekstissa politiikan ja territorion suhdetta tutkivaksi tieteenalaksi. Varhaiset geopolitiikat näkivät valtiot sosiaalisen darwinismin valossa kilpailukenttänä, jossa vahvimmat menestyivät (Massaro & William 2013, 568).

1980- ja 1990-luvuilla vanhaa kansallisvaltioiden välisiä suhteita tutkivaa geopolitiikkaa alettiin haastamaan ja syntyi uusi kriittinen suuntaus, joka keskittyi tarkastelemaan kansainvälistä politiikkaa sekä tilan, talouden ja erityisesti valtion tuottamista erilaisten valtasuhteiden valossa (Ashley 1987; Dalby 1991; Harle & Moisio 2000, 39–40; Massaro & William 2013, 568, ks. esim. Walker 1993/2001). Nykyisin geopolitiikka nähdäänkin varsin arkipäiväisenä ilmiönä (ks. esim. Hörschmann 2008; Jones & Sage 2010; Pain, Panelli, Kindon & Little 2010; Popescu 2008). Se liittyy esimerkiksi identiteetteihin, pelkoon, maskuliiniseen valtarakenteeseen, marginaalis-tettuihin ryhmiin sekä median ja tieteen diskursseihin (Massaro & Williams 2013, 571–573; Moisio & Paasi 2013, 257). Geopolitiikan avulla tuotetaan siis paitsi materiaalista myös diskursiivista valtaa esimerkiksi luonnollistamalla valtiokeskeistä ja eurosentristä hierarkiseen paikkakäsitykseen perustuvaa maantieteellistä mielikuvitusta (Agnew 1998, 5–8; Dalby 1991; Harle & Moisio 2000, 47–48; Müller 2008; Ong 1999, 29–33; Pain & Smith 2008).

Maantieteellisen ja geopolitiittisen tiedon avulla rakennetaan, ylläpidetään ja hallitaan myös valtion aluetta (Harle & Moisio 2000, 40–45). Valtiot perustuvat territori-

aalisen tilan ajatukseen eli alueiden, ihmisten, ilmiöiden ja suhteiden kontrolliin, hallintaan ja rajoittamiseen (Kuus & Agnew 2008, 101; Sack 1986, 19, ks. myös Newman 2010). Territoriot limittyvät näin sosiaaliseen, kulttuuriseen ja poliittiseen valtaan (Berezin 2003, 4–7). Nykymaailmassa tila ymmärretään kuitenkin herkästi kyseenalaistamattomana ja luonnollisena, jopa neutraalina, kansallisvaltioiden jakamana ruudukkona, jossa jokaisella valtiolla on omanlaisensa kulttuuri ja yhteiskunta (Agnew 1994, 1993/1997, 1998; Faist 2000, 287; Grillo 2000; Gupta & Ferguson 1992; Häkli 2001; Malkki 2012; Vertovec 2001). John Agnew (1994, ks. myös 2010) rinnastaa jo klassikoksi muodostuneessa artikkelissaan kansallisvaltio-ajattelun voimakkuutta *territoriaaliseen ansaan (territorial trap)*, sillä maailman nähdään rajautuvan luonnollisesti ikään kuin kansakuntien säiliöiksi samastuviin kansallisvaltioihin. Näin kansallisvaltiot ymmärretään sosiaalisen koheesion, kulttuurisen kuulumisen ja poliittisen kanssakäymisen tarkasti rajatuiksi säiliöiksi (ks. myös Vertovec 2001). Kansallisvaltiot ovatkin vakiinnuttaneet asemansa poliittisina ja juridisin kokonaisuuksina sekä maantieteellisen mielikuvituksen perusyksikkönä.

Kansallisvaltiot perustuvat ilmiönä sekä topografisiin sijaintitietoihin että topologisiin kokemuksiin kuulumisesta. Näitä tilallisen ymmärryksen eri puolia ja niiden institutionaalista perustaa voidaan tarkastella erillään, vaikka käytännössä ne kietoutuvat yhteen. Topologisesti ajateltuna kansallisia territorioita ylläpidetään välimatkoilla ja tilaa kontrolloivilla verkostoilla, eli ne ovat *performansseja euklidisessä tilassa* (Häkli 2008, 9, 17). Näin ollen myös kansallisvaltiot ovat olemassa erilaisissa tilallisuuksissa (ks. myös Häkli 2013, 343; Mol & Law 1994, 643).

Käsitteenä kansallisvaltio yhdistää kansan, suvereenin territoriaalisen maan ja ihmisten keskinäisen yhteiskunnallisen ja poliittisen lojaaliuden (Giddens 1989, 303; Ronkainen 2009, 18, ks. myös Berezin 2003, 27). Kansa on puolestaan ihmispopulaatio ja symbolinen yhteisö, joka näennäisesti jakaa yhteisiksi katsotut myytit ja muistot, julkisen massakulttuurin, nimetyn kotimaan sekä valtiollisesti taloudellisen yhteyssyden ja tasa-arvoiset oikeudet ja velvollisuudet (Goldberg & Solomos 2002, 7, ks. myös Eriksen 1993, 102; Smith 1995). Ajatus kansoista on saavuttanut niin laajan dominanssin, että nykyisin se on jopa tapa ajatella, mitä on olla ihminen, ja miten nämä ihmiset sopivat laajempaan maailmanjärjestykseen (Calhoun 1997).

Kansa samastetaan usein etniseksi yhteisöksi. Fredrik Barthin (1969, 10–11) klassisen määritelmän mukaan etninen ryhmä jakaa yhteiset kulttuuriset arvot ja kommunikaatioverkoston, ja se ymmärretään etniseltä kuulumiseltaan eli biologiselta alkuuperältään yhtenäiseksi ryhmäksi. Tosin nykyisin korostetaan enemmän yhteenkuu-

luvuuden tunnetta, osittaista yhteistä alkuperää tai jopa henkilön itseymmärrystä kulttuuriryhmän jäsenyydestä (ks. esim. Allardt & Starck 1981; Ibrahim, Hifumi & Daya Singh 1997; Martikainen & Tiilikainen 2007).

Joka tapauksessa kansallisvaltioajattelu tuottaa sisä- ja ulkopuolia, yhtenäisyyden ideaalia ja toiseutta (Bhabha 1990a, 300; Häkli 2013, 343). Samalla mahdollistetaan topografiaan liittyvien geopolittisten valtasuhteiden piilottaminen (Gupta & Ferguson 1992). Mikko Lehtonen (ks. Lehtonen, Löytty & Ruuska 2015, 17–28) korostaa, että kansallisvaltio tulisi nähdä säiliön (vrt. Agnew 1994) sijasta *subdekimppuna* eli muista riippuvaisena ja jatkuvien identiteettineuvottelujen muokkaamana prosessina.

Yksi tilaan liittyvä poliittinen ilmiö on nationalismi, joka luonnollistaa siteen ihmisten ja paikkojen välillä sekä tuottaa käsitystä kansallisvaltioista. Koululaitos osallistuu tähän tilan tekemisen politiikkaan opettamalla perinteistä kansallisvaltioihin perustuvaa käsitystä maailmasta, vaikka mikään valtio ei perustu vain yhteen kansaan (ks. esim. Gupta & Ferguson 1992). Tämä territoriaalisesti rajattu ja määritelty tieto uusintaa kansallisvaltiota ja ajatusta rajatuista yhteiskunnista (Häkli 2001, 414). Seuraavassa luvussa käsittelen nationalismin roolia kansallisvaltioiden synnyssä ja tuottamisessa.

3.2 Nationalismi kansakuntien rakentajana

Ajatus territoriaalisista kansallisvaltioista perustuu nationalistiseen käsitykseen, jossa ihmiskunnan katsotaan jakautuvan erillisiin kansoihin ja maapallon eri alueet näiden kansojen hallitsemiin kansallisvaltioihin (Pakkasvirta & Saukkonen 2005). Nationalismin käsite pohjautuuakin syntyä ja syntyperää tarkoittavaan latinan sanaan *natio* (Aittokoski 2016, 20). Liisa Malkki (2012) käyttää termiä *kansallinen järjestys* viitattaen tapaan ymmärtää maailma ikään kuin luonnollisesti kansoihin ja kansallisvaltioihin rajautuneena pintana.

Maailmassa on toki aina ollut erilaisia rajattuja yhteisöjä, mutta nationalismin myötä näistä rajoista tuli vahvasti territoriaalisia ja läpäisemättömiä (Calhoun 1997). Keskiöön nousi erityisesti se, mitä rajojen sisäpuolella on. Nationalismiin liittyykin paljon valtaa, sillä sen kautta määritellään territorion ja populaation rajat sekä kansan ominaisuudet. Nationalistisen ajattelun avulla kansalle luodaan yhteinen alkuperä tai rodulliset ominaisuudet, historiallinen kertomus sekä kuolematon olemus (emt.). Näin kansallisuudesta tulee tärkeä identiteettejä ja käyttäytymismalleja luova seikka

(Pakkasvirta & Saukkonen 2005). Ilkka Liikanen (2003, 258) tosin korostaa, että nationalismin lisäksi myös kansan suvereenisuusperiaate luo pohjaa kansaretoriikalle – kytkeytyhän kansan käsite edustukselliseen demokratiaan ja kansalaistoimintaan.

Ihmiset ovat aina eläneet ryhmissä, joten aikojen saatossa on syntynyt useita erilaisia esimerkiksi sukuun, sukupuoleen, luokkaan ja uskontoon liittyviä kollektiivisia identiteettejä (Smith 1995). Ryhmälojaalius perhettä tai kyläyhteisöä kohtaan on muinaista alkuperää, mutta se ei itsessään selitä nationalismia (Calhoun 1997). Valtioiden muodostuminen oli tärkein tekijä, joka muutti kulttuuristen variaatioiden muodon ja merkityksen niin, että kulttuurinen ero nousi keskiöön. Syntyi idea, että ihminen tarvitsee homogeenisen yhteisön. Toisaalta kansallisen identiteetin idea syrjäytti useita aiemmin merkittäviä eroja esimerkiksi maaseudun ja kaupunkien välillä yhdistämällä ne tiiviimmin toisiinsa (emt.).

Jaettu historia, kieli ja kulttuuriset käytänteet eivät kuitenkaan ole uusia ilmiöitä. Tämä seikka on synnyttänyt kiistoja siitä, ovatko kansallisvaltiot vain osa historiasta juontuvaa jatkumoa. Esimerkiksi Anthony Smith (ks. esim. 1986/1987) näkee nykyisten kansojen rakentuneen muinaisten etnisten juurien ja identiteettien pohjalta. Nykyiset kansat olisivat siis muodostuneet entisten etnisyyksien jatkumoksi. Etnohistorialliset ja uskonnolliset myytit sekä hallitsevan etnisen ryhmän muistot luovatkin edelleen kansojen ikiaikaista tarinaa (emt. 1987, 1995, 2001, 39–55). Primordialistiset näkemykset vievät etnisen yhteyden ajatuksen vielä pidemmälle. Sosio-biologiaan nojaten primordialistit korostavat kansojen olevan luonnollisia etnisesti ja kulttuurisesti yhtenäisiä yksiköitä, koska ne ovat evoluutiossa geneettisesti valikoituneiden sukuryhmien laajennuksia (ks. esim. Van Den Berghe 1981). Näin kansoilla nähdään olevan myyttinen jo esihistorialliselta ajalta peräisin oleva syntypaikka ja alkuperä. Primordialistien mukaan kansa on siis kuin perhe, luonnollinen ja kiistaton osa inhimillistä elämää (Conversi 2007, 15–16; Geertz 1973; Pakkasvirta & Saukkonen 2005; Smith 1995, 1999). Saksalaisfilosofi Johan Gottfried Herder mielsikin kansakunnat luonnonlainkaltaiseksi Jumalan tahdoksi jo 1700-luvun lopulla (Aittokoski 2016, 20).

Toisaalta esimerkiksi Eric Hobsbawm (1994), Ernest Gellner (1983) ja Ernest Renan (ks. 1990) kiistävät valtioiden ja kansojen etniset juuret – päinvastoin etnisyyteen ja kieleen perustuva määrittely on heidän mukaansa verrattain uusi ilmiö. Myös Pasi Ihalainen (2005) korostaa, ettei alamaisten rotuun, kieleen tai kulttuuriin kiinnitetty varhaismodernissa kansallisessa keskustelussa erityisemmin huomiota. Ernst Gellner (1983) kuvailee, että aiemmin alamaisia yhdisti ennen kaikkea verovelvollisuus, eivätkä hallitsijat olleet kiinnostuneita heidän homogeenisyytensä vaalimisesta.

Vasta kirjoitustaidon myötä kulttuurin säilöminen ja keskittäminen helpottui. Kulttuurinen samankaltaisuus loikin vähemmän hankausta ja epäselvyyksiä eri kansankerrostojen välille. Tästä huolimatta poliittisten yksiköiden laaja kirjo ulottui paikallisista itsevaltiaista kaupunkivaltioihin ja valtakuntiin saakka – Gellner toteaa, että maailmassa on niin paljon etniseksi katsottuja ryhmiä eli potentiaalisia valtioita, että kansallisvaltioista voi tulla etnisesti homogeenisiä vain tappamalla, karkottamalla tai sulauttamalla kaikki ei-kansalliseksi katsotut ihmisryhmät.

Nykyisin suurin osa tutkijoista ymmärtää kansakunnat sosiaalisesti rakennettuina yksiköinä. Ajatus kansasta ei siis pohjautu niinkään mihinkään todelliseen ja olemukselliseen, vaan alun perin ylhäältä päin tapahtuneeseen yhtenäisyyden rakentamiseen ja eron tekemiseen (ks. esim. Anderson 2007; Bhabha 1990b; Hobsbawm 1994; Krishna 2006, 303–304). Kansoille ei myöskään voida todentaa tarkasti rajattua geneettistä alkuperää tai syntypaikkaa, sillä kansat ovat muodostuneet ihmisten, ihmisryhmien ja heimojen liikehännän, sekoittumisen ja erkaantumisen kautta (Enzensberger 2003, 21–22, ks. myös esim. Eriksen 1993; Frankenberg 1993; Miles 1994).

Erityisesti Benedict Andersonin (2007) näkemys kansakunnista *kuviteltuina yhteisöinä* on noussut klassikon asemaan. Hän korostaa, että kaikki kansan jäsenet eivät voi tuntea toisiaan, joten kansan jakama yhteisyys pohjautuu kuvitelmaan. Kansakuntien kuviteltu rajallisuus perustuu puolestaan lähinnä siihen, että valtioiden rajat rajaavat ne toisista kansakunnista erottuviksi alueiksi. Valtiot on myös kuviteltu täysivaltaisiksi yksiköiksi, sillä ”Kansakunnat unelmoivat olevansa vapaita ja suoraan Jumalan alaisia”, kuten Anderson asian ilmaisee. Lisäksi kansakunnat ovat Andersonin mukaan kuviteltu yhteenkuuluvuuteen perustuviksi yhteisöiksi, vaikka käytännössä nämä yhteisöt ovat epätasa-arvoisia ja niissä esiintyy suoranaista riistoakin (emt. 2007, 39–41).

Nationalismia pidetään varsin uutena ilmiönä, sillä sen synty paikannetaan yleensä 1700-luvun tai 1800-luvun alun Eurooppaan. Merkittäviä tapahtumia aatteen muodostumisen kannalta olivat Westfalenin rauha, jossa Eurooppa jaettiin valtioihin, sekä Ranskan suuri vallankumous, joka levitti ajatusta kansasta (Day & Thompson 2004; Smith 1995, ks. myös During 1990, 140; Eriksen 1993, 101). Benedict Anderson (2007, 86–124) korostaa kirjapainotaidon johdosta muodostuneiden kirjakielten merkitystä kansakunnan käsitteen leviämiseen ja haltuunottoon: Kirjapainotaidon myötä erilaiset murteet ja kieliperinteet yhdistettiin yhdeksi kieleksi, jolloin kansankielten yläpuolelle syntyi yhtenäinen keskustelu- ja viestintäkenttä. Näin muodostui uudenlainen ymmärrys jaetusta kielestä ja kielikunnasta. Painettu sukupolvelta toiselle luettavissa oleva teksti synnytti myös ajatuksen kielten muinaisuudesta. Ander-

sonin nationalismi-käsityksessä korostuvat siis kirjakielten ja massaviestinnän vaikutus. Kieli onkin yhä edelleen merkittävässä asemassa nationalistisessa puhunnassa, vaikka moni valtio, Suomi mukaan lukien, on perustaltaan monikielinen.

Toisaalta esimerkiksi Ernest Gellner (1983) on painottanut talouden ja teollistumisen merkitystä nationalismin muodostumisessa ja leviämisessä: Teollistumisen myötä taloudellinen kasvu nousi keskiöön, mikä lisäsi työvoiman liikkuvuutta ja kommunikaatiota vieraiden ihmisten välillä. Gellnerin mukaan valtio homogenisoi kulttuuria ja pyrki luomaan uskollisuutta omaa valtiota kohtaan, koska valtiot tarvitsivat kansallista yhtenäisyyttä taloudelliseksi tuotantotekijäksi.

Joka tapauksessa nationalismi muutti 1800-luvulla valtioiden symbolista ideaa radikaalisti. Kansallisen koulutuksen avulla levitettyjen sosiaalisten käytäntöjen kuten nimeämisprosessien ja symbolien avulla käsitys omasta yhtenäisestä kansasta ja kotija ulkomaista vahvistui, ja samalla kansallisvaltio-järjestelmän merkitys ja läpäisevyys syvenivät (Paasi 2003, 113–116). Vielä 1800-luvun alkupuolella nationalistiset liikkeet olivat perustuneet lähinnä korkeasti koulutettujen yhteisöihin, joita yhdisti ennen kaikkea korkeakulttuurin kieli ja kirjallisuus (Hobsbawm 1994, 115). Vuosien 1880–1914 välillä nationalistiset liikkeet yleistyivät, ja mikä tahansa itseään kansakuntana pitävä ihmisjoukko saattoi vaatia itsemäärittämisoikeutta. Tämän seurauksena etnisyydestä ja kielestä tuli keskeisimpiä ja määräävimpiä, jopa ainoita, kansakunnan kriteerejä (emt., 115). Kansakunnallisuuden rakentamisessa ja tuottamisessa yhdistyy siis sekä kansan itse kokema nationalistinen innostus että hallinnollinen ja esimerkiksi joukkotiedotuksen ja koulutuksen kautta tapahtuva ideologinen juurruttaminen (Paasi 2003, 113–116).

Laajasti määriteltynä nationalismi on samanaikaisesti ideologia, ajattelu- ja puhetapa sekä poliittisen yhteisön ohjeistus (Pakkasvirta & Saukkonen 2005, 14–15). Nationalismi voidaan siis ymmärtää valtiopoliittisena projektina, kulttuuristen ideologioiden valtataavoitteina ja poliittisten liikkeiden toimintana. Toisaalta nationalismi on kulttuurista ymmärrystä tuottava diskurssi eli kansakuntaa itsestään selvänä kokonaisuutena pitäviä arkipäiväisiä toimintoja ja käytänteitä – se on siis sekä vahvoja poliittisia pyrkimyksiä että valtavirtaa, jonka poliittisuus peittyi arkisuuteen (Alasuutari & Ruuska 1999, 32–33; Calhoun 1997). Näin ollen nationalismi on kulttuurin ja politiikan fuusio (Gellner 1983; Smith 1995), jolla on kolme kansallista ja ideologista päätaavoitetta: autonomisuus, yhtenäisyys ja samastuttava vahva identiteetti (Smith 2001, 9). Tämä kansallisten identiteettien muodostaminen ja omaksuminen tekivät kansallisvaltion idean aikoinaan mahdolliseksi (Suutarinen 2000b, 89).

Kansan rakennusprojektissa merkittävä tekijä on yhteisten muistojen ja symbolien luominen: nationalismin vahvuus on siinä, että kansallinen identiteetti näyttää

ikiaikaiselta ja luonnolliselta, sillä keksittyjen traditioiden avulla ritualisoidaan ja muodostetaan menneisyyttä (Smith 1995). Tämä näkyy myös kansallisessa historiankirjoituksessa ja kouluopetuksessa, joissa painotetaan kansallista menneisyyttä ja yhteenkuuluvuutta nationalismin hengessä vahvistaen samalla kansojen ulossulkevuutta ja rajoja sekä ulkomaiseksi katsotun aineksen erottelua kansasta (Calhoun 1997; Ruuska 1999).

Tilan, paikan ja kulttuurin koettua samanlaisuutta haastavat todellisuudessa monenlaiset ilmiöt ja ihmiset. Nykyisin nationalismin kritiikki kulminoituu sen yhteisyyden korostamiseen liittyvään mahdolliseen vastakkainasetteluun meidän ja muiden kesken sekä kansakuntien sisäisenä ominaisuutena että koti- ja ulkomaiden välillä (Alasuutari & Ruuska 1999, 32–33). Rasismin on katsottu kehittyneen nationalistisen diskurssin rinnalla, sillä sekä rasismi että nationalismi perustuvat fiktiiviseen ajatukseen geneettisesti yhteneväisestä kansasta tai rodusta ja niiden muodostamasta homogeenisestä yhteisöstä, jonka ulkopuoliset Toiset halutaan sulkea tämän yhteisön ulkopuolelle. Nationalismi osallistuukin myös rasismin tuottamiseen, kuten ympäri maailmaa tapahtuneet lukuisat etniset puhdistukset todistavat (Balibar & Wallerstein 1991, 37–54; Hage 2000; Hall 1992a; Hobsbawm 1994; Holton 1998; Koopmans & Statham 1999; Rastas 2007; Torfing 1999). Zygmunt Bauman (1996, 172) kutsuu nationalismia *älymystön rasismiksi* ja rasismia *rahvaan nationalismiksi*. Myös Osmo Virrankosken (1994, ks. myös 2001) suomalaisen peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten etnisiä ennakkoluuloja valottava tutkimus paljastaa korkean uuisänmaallisuuden ja etnisten uskomusten ja ennakkoluulojen olevan yhteydessä toisiinsa ainakin poikien osalta. Samoin Virrankosken ja John Smedsin myöhempi (2003) tutkimus näkee yhteyden etnisten ennakkoluulojen ja nationalismin välillä: varsinkin pojat kokevat etniset ryhmät jopa uhkana omalle kansalliselle identiteetilleen.

Toisaalta esimerkiksi Karmela Liebkind (1995) ja Simon During (1990, 139) korostavat kansallisen itsetunnon ja kansalliskiihkoilun eroa, eivätkä he halua demonisoida nationalismia. Voidaankin puhua patriotismista, rakkaudesta tai ylpeydestä omaa maata kohtaan. Patriotismissa on kyse maahan, ei niinkään kansaan, liittyvästä tunteesta. Patriootin tulisikin olla avoin muita kohtaan (ks. esim. Aittokoski 2016, 22; Anderson 2007, 201; Primoratz & Pavkovic 2007), mutta patrioottisen ylpeyden korostaminen saattaa johtaa esimerkiksi kansallisen yhtenäisyyden vaateeseen (Nussbaum 1996, 4).

Nationalismin sisällä on erilaisia suuntauksia ja käsityksiä, mutta erityisesti Hans Kohnin (ks. 1944/2008) luoma kansalaisuus–etnisyyss-jako on herättänyt voimakasta keskustelua. Kansallisvaltiot ymmärretään tällöin yhteiseen territorioon ja kansalai-

suuteen perustuvana *kansalaisuusyhteiskuntana* (*civic*) tai ihmisten yhtenäiseen geeniperimään ja etnisyyteen perustuvana *etnisenä* (*ethnic*) *yhteiskuntana*. Kansalaisuusyhteiskunnan katsotaan pohjautuvan historialliseen territorioon, laillispoliittiseen yhteisöön ja instituutioihin sekä jäsenten väliseen tasa-arvoon ja kansalaisuuteen. Etnisessä yhteiskunnassa kansa taas ymmärretään ”fiktiivisenä suurperheenä”, jolla on yhteinen syntyperä ja rotu. Tällöin jaettu kieli ja tavat korostuvat yhteisyyden luojina (Shulman 2002; Smith 1991, 8–15). Etninen nationalismi perustuu ajatukseen, että kulttuuri on ikään kuin verenperintöä eli sitä ei voi oppia, vaan siihen synnyttään (Hobsbawm 1994).

Käytännössä näkökulmat sekoittuvat, mutta perinteisesti erityisesti eurooppalaisessa kontekstissa läntisten maiden on katsottu edustavan poliittista kansalaisuusyhteiskuntamallia ja ei-läntisten etnisyyteen perustuvaa mallia (ks. esim. Kohn 1944/2008; Smith 1991, 8–15). Näkemyksen mukaan Länsi-Euroopassa kansalaisuus ja valtion jäsenyys liitetään yhteen, jolloin valtion jäseniä yhdistää tasavertainen poliittinen status ja yksilön tahto olla osana valtiota. Itä-Euroopassa puolestaan korostuvat yhteinen perintö ja kansakunta (Shulman 2002). Tässä jaottelussa Suomen on katsottu sijoittuvan läntiseen kansalaisuusyhteiskuntamalliin (ks. Liikanen 2003; Ruuska 2005, 205), mutta käytännössä etnisyyden on nähty määrittelevän usein sitä, kuka hyväksytään *oikeaksi* suomalaiseksi (ks. esim. Alasuutari & Ruuska 1999, 33; Lepola 2000, 354; Stenius 2003, 319).

George Schöpflin (1996, 152–153) väittää, että kansalaisuus-käsite syntyi Länsi-Euroopassa viimeistään samoihin aikoihin kuin moderni nationalismi 1700-luvulla. Sitä vastoin Itä-Euroopassa käsitys kansalaisuudesta muodostui vasta eliitin mobilisoimana. Hänen mukaansa kansallisuuden etninen painotus korostui Itä-Euroopassa, koska ulkoinen kommunistinen valta ja sorto saivat opposition liittymään yhteen kansalliseksi projektiksi. Anthony Smith (1986/1987) puolestaan näkee aiemmin etniseen yhteisyyteen perustuneiden läntisten valtioiden muuttuneen kansalaisuus-yhteiskunniksi taloudellisen yhdentymisen, territoriaalisen keskittämisen, tasaveroisten laillisten oikeuksien ja julkisen massakoulutuksen kautta. Kansalaisuusyhteiskunta ei siten perustu kulttuuriseen yhtenäisyyteen, vaan kansalaisuuteen sekä kunnioitukseen lakia ja valtion instituutioita kohtaan. Tosin Smith (1995) korostaa, että modernit valtiot ovat luonteeltaan sekä kansalaisuusyhteiskuntia että etnisiä yhteiskuntia, ja tämä symbioosi takaa niiden menestyksen. Esimerkiksi Yhdysvaltojen ja Kanadan näennäisesti moniarvoinen monietninen yhteiskuntamalli on johtanut dominoivan etnisen eliitin muodostumiseen, vaikka nykyisin valtiot ovat massavaltioita, joiden kansalaisuus tai peräti kansallisuus on mahdollista saavuttaa.

Käytännössä kansalaisuusyhteiskunnan tulisi olla avoin ulkomaalaisille maahanmuuttajille heidän taustastaan riippumatta (Shulman 2002). Erityisesti pitkään maassa asuneiden maahanmuuttajien ja erityisesti heidän jälkeläistensä olisi saatava kansalaisuus helposti. Teoreettisesti kansalaisuusyhteiskunta voi johtaa joko kulttuurisesti näennäisesti neutraaliin valtioon tai monikulttuuriseen erilaisia tapoja ja arvoja suosivaan valtioon. Käytännössä kansalaisuuden rakentaminen tapahtuu usein kulttuurisen konseptin alla, koska kulttuurisen yhteyksien on katsottu olevan ikään kuin kansallisvaltion perusta. Valtio esimerkiksi aktiivisesti tuottaa enemmistön historiaa ja kulttuuria instituutioissaan, mikä tarkoittaa vähemmistöjen kulttuurista assimilaatiota. Tämä kulttuurisen yhtenäisyyden vaatimus voi johtaa – ja on myös paikoin johtanut – siihen, että valtio hyväksyy maahanmuuttajat vain ehdollisesti assimilaation kautta eli vaatii maahanmuuttajien elävän ”maassa maan tavalla”. Etniseen yhtenäisyyteen perustuvassa yhteiskunnassa ei puolestaan suosita assimilaatiota, koska vähemmistöjen ja maahanmuuttajien ei katsota voivan olla etnisesti osa valtaväestöä: Maahanmuuttajien on mahdotonta muuttaa syntyperäänsä tai geenejään, mutta kulttuurisia tapoja he saattavat omaksua (emt.). Valtioiden jakaminen kansalaisuusyhteiskuntiin ja etnisiin yhteiskuntiin on herättänyt runsaasti kritiikkiä erittäin vahvalla yksioikoisuudellaan, normatiivisuudellaan ja etnosentrisyydellään. Jaottelun katsotaan perustuvan toiseutta luoviin lännen ja idän välisiin rationaalinen–emotionaalinen ja hyvä–paha -akseleihin (ks. esim. Jaskulowski 2010; Porter-Szucs 2009, 4; Yack 1999, 105–109).

Nykymaailmassa monenlaiset ilmiöt haastavat nationalismia ja kansallisvaltiota rakennetta. Maailmanlaajuisten kommunikaatioverkostojen ja muuttoliikkeiden ansiosta aika ja tila ovat tihtyneet entisestään. Globaalin ylikansallisen julkisen tilan olemassaolo osoittaa, että rajojen sulkeva ja kulttuureja säätelevä ominaisuus on osittain kuvitteellista (Massey 2003, 51–54). Globalisaatio onkin nähty eräänlaisena muros-kohtana nationalismille ja kansallisvaltiotekenteelle, sillä esimerkiksi maailmantalous on jo oikeastaan riippumatonta valtioista: Aiemmin kansallisvaltioilla ollut päättäjä- ja toimeenpanovalta on siirtynyt suurelta osin muun muassa rahamarkkinoille, suuryrityksille, ylikansallisille ja alueellisille organisaatioille ja erilaisille ylikansallisille kansanliikkeille. Tästä huolimatta kansallisvaltioajattelu on niin lujasti iskostunut ihmisten mieliin, että sijoitamme itsemme esimerkiksi suomalaiseen talouteen, ja kansallisvaltioiden kilpailukyvyyn vaaliminen eli talouteen liittyvä nationalismi limittyy olennaisesti globalisaatioon (Calhoun 1997; Kettunen 2005).

Myös alueelliset yhteenliittymät ovat osaltaan muuttaneet kansallisvaltiota rakennetta. Esimerkiksi Euroopan unionin jäsenvaltiot ovat luovuttaneet osan päätösvalastaan ylikansalliselle elimelle, jolloin alueen sisäisten rajojen rooli on hämärtynyt.

Nykymaailmassa onkin havaittavissa päällekkäisiä kehityslinjoja. Toisaalta kansallisvaltioiden kontrolli tilaan on heikentynyt talouden globalisaation, kommunikaatio-
tulvan, liikennevälineiden kehityksen ja lisääntyvän maahanmuuton vuoksi. Maailma on siis kuvainnollisesti pientynyt ihmisten ja paikkojen saavutettavuuden muututtua helpommaksi (ks. esim. Newman & Paasi 1998; Piper, Rother & Rüländ 2018). Toisaalta epidemioiden, terrorismin, rikollisuuden ja maahanmuuttajien lisääntymisen – jopa tulvaksi samastetun liikehdinnän (ks. esim. Keskinen ym. 2009, 8; Krzyżanowski 2018) – pelko on voimistanut kansallisia, kulttuurisia ja etnisiä identiteettejä sekä nostattanut ennakkoluuloja, uskonnollista fundamentalismia, maahanmuuton politisoitumista, rasismia ja uusnationalismia. Tällöin kansallisvaltiot nähdään sosiaalisen koheesion, järjestyksen ja turvan tuottajina yhä vieraannuttavammassa maailmassa (ks. esim. Aittokoski 2016; Barber 1996; Grillo 1998, 16). Eurooppaan onkin vakiintunut pienten ja keskisuurten oikeistopopulististen puolueiden kenttä (Koivulaakso, Brunila & Andersson 2012; Saukkonen 2013, 53).

Kansallisvaltiomallin uskotaan yleisesti säilyvän myös tulevaisuudessa, joskin suvereenisuudeltaan ja autonomialtaan kaventuneena (ks. esim. Blad 2011; Greenfeld 2011; Kettunen 2005). Esimerkiksi Adriana Cavarero (2002, 523) näkee globalisaation vähentävän valtioiden rajojen valtaa ja vaikuttavuutta, mutta ei usko rajojen itessään katoavan, ja Jouni Häkli (2013, 344–345) korostaa myös globaalin toiminnan tapahtuvan usein kansallisella tasolla. Kansallisvaltiot näyttäytyvät siis yhä maailmanlaajuisena normina ja merkittävänä globalisaatioonkin kuuluvana ominaisuutena (Antoniades 2007; Axtmann 1997; Griva & Chryssochoou 2015).

3.3 Kansallinen identiteetti, kansalaisuus ja kuuluminen identiteettipoliittisina ilmiöinä

Tässä luvussa avaan kansallista identiteettiä ja kansalaisuutta sisään- ja ulossulkevan sekä kuulumisen tunnetta luovan identiteettipoliitiikan kautta. Identifioituminen on luonnollinen mekanismi, ja ihmiset määrittelevät identifikaation kautta paitsi itsensä myös muut ihmiset (Jenkins 2008, 13). Ihmisillä on voimakas tarve samastua ryhmään ja kuulua joukkoon (ks. esim. Giddens 1991; Hobsbawm 1994; Schlesinger 1992). Ihmisen identiteetti muodostuu näin ollen subjektin ja yhteiskunnan välisessä jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja neuvotteluissa (Hall 1992b, 275–277, 2002, 20–23). Identiteetit ovat tilannekohtaisia, moninaisia ja muuttuvia (Grad & Rojo 2008; Hall 1992b, 275–277; Jenkins 2008, 17). Kyseessä on siis prosessi – ei

niinkään olemista, vaan tekemistä ja joksikin tulemisen käytänteitä (Hall 1996, 4; Jenkins 2008, 5–17). Identiteetit eivät näin ollen kerro varsinaisesti siitä, keitä olemme, vaan siitä, mitä haluamme olla ja miten pyrimme esittämään itsemme eli mihin haluamme *kuulua*.

Ihmisten kuulumisen ja ulossulkemisen tunnetta säätelevät pitkälti identiteettipoliittiset prosessit, jotka osallistuvat identiteettien määrittelyyn, kieltämiseen, tunnistamiseen ja arvottamiseen. Identiteettipolitiikka on siis identiteettikysymysten politisoitumista (Calhoun 1994, 20–22; Liebkind 1995; Rossi 2015, 98–99). Oleellista on se, kenellä on valta määrittellä kenenkin identiteettiä, millaisia nämä määritelmät ovat ja miten muut tunnistavat ja omaksuvat ne. Identiteettipolitiikan poliittisuus kietoutuu näin ollen niihin rajoihin ja yleistyksiin, mitä ylhäältäpäin määritellyt identiteetit luovat (Calhoun 1994, 20–22; Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004, 11; Liebkind 1995).

Kuulumista edellyttää lupa kuulua joukkoon eli jäsenyyden mahdollisuus (ks. esim. Bauman 2010; Honkasalo 2003, 159). Kuulumisen tunne huomataankin yleensä vasta silloin, kun ihminen *ei* kuulu joukkoon (Yuval-Davis 2006, 197, 2007, 11). Kuuluminen on monitahoinen prosessi ja ilmiö, joka liittyy samanaikaisesti hyvin erilaisiin yhteisöihin, kategorioihin ja identiteetteihin – esimerkiksi kansallisuuteen, kulttuurisiin ryhmiin, sukupuoleen, uskontoon, sukuun tai vaikkapa ammattitai harrastajaryhmiin. Nämä kaikki kategoriat ja identiteetit ovat päällekkäisiä, ja ne tuottavat erilaisia sosiaalisia jakoja riippuen kontekstista, ajasta ja paikasta (Harinen & Kivijärvi 2009, 76; Yuval-Davis 2011).

Jo pelkästään identiteettien saamat merkitykset ovat varsin moninaisia. Esimerkiksi kansallisella identiteetillä voidaan tarkoittaa valtion, kansan, kansakunnan tai jonkin yksilön identiteettiä (Saukkonen 2005). Perusedellytyksenä kansallisen identiteetin omaksumiselle on tietoisuus oman olemisen alueellisuudesta sekä omaksi katsotun valtion eroavuudesta muihin alueisiin nähden – kansallisen identiteetin kautta pyritään todistamaan oman kansan elämäntavan samankaltaisuus erotuksena muualla asuviin ihmisiin ”muihin” (Paasi 1984, 2002). Kansallinen kulttuuri on siis diskurssi, jonka avulla rakennetaan merkityksiä, organisoidaan tekoja sekä muodostetaan käsityksiä itsestä (Hall 2002, 1992b, 292–293; Lave 2003, 505). Michael Billig (1995) näkee kansallisen identiteetin olevan tapa elää päivittäistä arkea kansallisvaltioissa. Billigin *banaalin nationalismin* käsite korostaa nationalismiin jokapäiväisyyttä: toistuvien käytäntöjen, esimerkiksi fraasien ja symbolien käytön, avulla uudelleentuotetaan ruutiinomaisesti kansallista identiteettiä. Billig siis alkoi tarkastella nationalismia pitkä-

kestoisena ilmiönä ja ihmisten jokapäiväisiin tekoihin, maantieteelliseen mielikuvitukseen ja kuulumisen tunteeseen vaikuttavana ideologiana, ei vain suurien muutosten ja kriisien yhteydessä pulpahtelevana ilmiönä (Koch & Paasi 2016, 2–3).

Kansallisvaltioiden kuviteltu sisäinen yhtenäisyys (vrt. Anderson 2007) perustuu kansallisten identiteettien, selektiivisen muistin ja kuvitellun yhteisen menneisyyden eli kansallisen kertomuksen jatkuvaan rakentamiseen ja uusintamiseen traditioiden ja symbolien avulla. Näillä toistuvilla erityisesti koululaitoksen ja median avulla institutionaalisesti levitetyillä rituaalisilla ja symbolisilla käytänteillä ja uskomuksilla pyritään luomaan tiettyjä arvoja ja käytösnormeja sekä rakentamaan myyttinen linkki kansan ja valtion välille (Billig 1995; Goldberg & Solomos 2002, 7; Hall 2002, 2003a, 97–98; Rokkan & Urwin 1983, 66–69; Smith 1995). Kansallinen identiteetti näyttäytyykin jopa biologisen sukupuolen kaltaisena, ylhäältäpäin määriteltynä ja varsin stereotyyppisenä, ominaisuutena – se ”sulautuu ihonväriin, sukupuoleen, syntyperään ja syntymähetkeen” eli seikkoihin, joihin yksilö ei kykene itse vaikuttamaan (Anderson 2007, 204, 37–38, ks. myös Suutarinen 2000b, 42–43). Todellisuudessa kansat ovat aina varsin heterogeenisiä rakenteiltaan, sillä ne koostuvat eri yhteiskuntaluokista sekä muun muassa sukupuolisista, etnisistä ja kielellisistä ryhmistä (Brah 1996; Lehtonen & Löytty 2003, 7). Maailmassa onkin noin 200 valtiota, mutta esimerkiksi eläviksi katsottuja kieliä on reilusti enemmän, noin 6000 (Diamond 2004, 17, ks. myös Liebkind 2001, 171).

Kriittisen yhteiskuntatutkimuksen piirissä on vallinnut jo pitkään yksimielisyyssiiitä, että kansallinen identiteetti ei ole sisäsyntyinen ominaisuus, vaan siihen samastutaan sosialisaaion kautta (ks. esim. Goldberg & Solomos 2002; Hall 2003b; Paasi 1984). Näin ollen jokainen sukupolvi tulkitsee esimerkiksi suomalaisuuden narratiivit ja symbolit uudelleen (Häkli 2005, 3). Perinteisesti nationalistisessa kansakunnan rakentamisessa hyödynnetään sekä paikallisia, alueellisia että kansallisia tasoja: yksilöt integroidaan kansakunnallisuuteen näiden eritasoisten kollektiivisten yhteisöjen jäsenyyden kautta (Knuuttila & Paasi 1995). Myös Euroopan unioni on pyrkinyt luomaan ylikansallista eurooppalaista identiteettiä vedoten sekä poliittisiin kansalaisoikeuksiin että toisaalta nationalismille tyypillisiin yhteenkuuluvuuden teemoihin. Tämä eurooppalainen identiteetti ei kuitenkaan ole saavuttanut vastaavaa joukkovoimaa kuin kansalliset identiteetit, luultavasti sen koetun kaukaisuuden ja historiattomuuden vuoksi (Giddens 1985, 199–129; Hall 2003a, 97–98; Isin & Woods 1999; Mikkeli 2005; Shulman 2002). Globalisaatio ja ylikansalliset suhteet haastavat kansallisia identiteettejä, mutta kansat ovat juurtuneet varsin vahvasti maantieteelliseen mielikuvitukseemme (ks. Hall 1992b, 300; Häkli 2008; Valttonen 2005).

Kansallisvaltioihin kiinnitytään kansallisen identiteetin lisäksi myös *kansalaisuuden* (*citizenship*) kautta. Kansalaisuus samastetaan usein valtion viralliseen jäsenyyteen, mutta se on moninainen käsite ja käytäntö, joka voidaan ymmärtää esimerkiksi laillisina, poliittisina, taloudellisina ja kulttuurisina käytänteinä sekä oikeutena ja velvollisuutena, osallisuutena, vaatimuksena, statuksena, identiteettinä tai ihanteena. Tosin perinteisesti kansalaisuus nähdään institutionaalisena yksilön ja julkisen vallan suhteena, jossa valtio tunnistaa yksilön ja yksilö kokee kuuluvansa yhteiskuntaan (Castles & Davidson 2000; Isin & Wood 1999; Naumanen 1990; 15; Staeheli 2010, 393–394; Turner 1993a, 2–3). Moderni kansallisvaltio perustuu siis ajatukseen, jossa valtion jäsenyyden saaneet kansalaiset muodostavat kansakunnan, samalla kun ei-kansalaiset suljetaan tämän sisäryhmän ulkopuolelle. Kansalaisten ja ulkomaalaisten välillä onkin paitsi laillisesti myös ideologisesti merkittävä ero (Brubaker 1992). Jäsenyys edellyttää kuulumisen tunnetta ja sitoutumista yhteisiin sääntöihin, joten kulttuurinen heterogeenisyys ja kansainvälinen liikkuvuus aiheuttavat kansalaisuuden käytännöille haasteita (Castles & Davidson 2000; Colombo 2010; Martiniello 2002).

Kansalaisuuden idea on olosuhteiden tuote – sen sisältö ei ole ylihistoriallinen tai muuttumaton, vaan kulloinkin vallitsevat taloudelliset ja poliittiset pyrkimykset ja rakenteet määrittävät käsitystä kansalaisuudesta (Naumanen 1990). Viime vuosikymmeninä keskustelua on herättänyt kansalaisuuden käsitteen laajentaminen koskemaan muun muassa monikulttuurista kansalaisuutta, maailman kansalaisuutta ja kestävää kansalaisuutta (ks. esim. Bullen & Whitehead 2005; Kymlicka 1996, 2011; Martiniello 1994; Micheletti & Stolle 2012). Nira Yuval-Davis (ks. esim. 2007, 2006) näkee kansalaisuuden monikerroksisena ilmiönä, jossa ihmiset ovat samanaikaisesti usean, esimerkiksi paikallisen, kansainvälisen sekä poliittisen ja uskonnollisen, yhteisön kansalaisia.

Kansalaisuus on valtion hyväksymä julkinen kollektiivinen identiteetti, mutta kuulumisen tunteen kautta siitä voi muodostua myös sosiaalinen identiteetti (Ronkainen 2009, 117, ks. myös Mitchell 2018, 86; Roche 1992). Kansalaisuuden käytännöt liittyvät identifioitumisen malleihin ja kulttuuriseen kuulumiseen, eli kansalaisuus asemana ja käytäntönä kietoutuvat toisiinsa: Kansalaisuudesta voi muodostua emotionaalinen suhde valtioon ja sen jäsenyyteen (emt., 13, 110). Eletty kansalaisuus on paitsi virallinen asema myös epävirallisia suhteita, joten jäsenyys on rakennettu fyysisten ja metaforisten rajojen ja harjoitteiden kautta (Staeheli 2010, 394). Kulttuuriseksi käytännöksi ymmärrettynä kansalaisuuden koetut, arkipäiväiset ja rituaalinomaiset muodot oikeuttavat nämä harjoitteet läpäisevien ”kunnon kansalaisten” osallistumisen täysivaltaisesti kansalliseen kulttuuriin (Turner 1994). Kansalaisuuden

ihanteeseen kuuluukin perinteisesti itsenäinen ja poliittisesti aktiivinen ihminen (Kallio ym. 2015; Naumanen 1990).

Julkisissa diskursseissa kansalaisuus näyttäytyy asiana, jonka kautta saavutetaan ja lunastetaan täysivaltaisuus (Harinen 2000), vaikka kuulumisen politiikan kannalta kansalaisuus saattaa samastua lähinnä tiettyyn kansaan kuulumiseksi (Stenius 2003, 319). Tästä huolimatta kansalaisuus hahmotetaan yleensä varsin neutraaliksi käsitteeksi, jolloin sen sosiaalista erottamista harjoittava puoli peittyi (Gordon & Holland 2003). Toisaalta kansalaisuutta on kritisoitu esimerkiksi maskuliinisesta perinteestä ja valkoisuuden normista (Harris 1995; Kofman, Phizacklea, Raghuram & Sales 2000, 83–85; Young 1989, 253; Yuval-Davis, Anthias & Kofman 2006).

Suomen kansalaisuus saadaan vanhempien kansalaisuuden perusteella (mikäli lapsi ei saa vanhempiensa kansalaisuutta vanhempien kotimaiden lainsäädännön perusteella, saa hän Suomen kansalaisuuden) tai hakemisprosessin kautta, jolloin henkilöltä vaaditaan yleisesti ottaen riittävää kielitaitoa, kuuden vuoden asumista Suomesta, nuhteettomuutta ja turvattua toimeentuloa (Lepola 2000, 37; Ronkainen 2009, 13–16). Lisäksi kaksoiskansalaisuus eli kahden valtion jäsenyys on ollut Suomessa mahdollista vuodesta 2003 alkaen (Ronkainen 2009, 13–16). Tämä rikkoo käsitystä kansalaisuudesta yhden valtion jäsenyytenä ja uskollisuutena.

Identiteettidiskurssit ovat aina eron ja samuuden tai pois- tai sisäänsulkeamisen diskursseja: osa ei kuulu ryhmään tai jaa yhteiseksi koettuja tarinoita ja tapahtumia (Eriksen 1993, 104; Hall 1992a, 1996; Jenkins 2008, 17; Peled-Elhanan 2008; Paasi 1996, 46, ks. myös Ahmed 2000). Käsitteemme esimerkiksi suomalaisuudesta on syntynyt erilaisuuden tuottamisen ja kulttuurisen vallan kautta. Se perustuu siihen, millaisia määreitä ja merkityksiä suomalaisuuteen ja sen esittämiseen liitetään (Calhoun 1997; Paasi 2002, ks. myös Bhabha 1994; Liebkind 1995). Yhteisöt ja kulttuurit siis ylläpitävät itseään sisään- ja ulossulkevilla määrittelyillä ja luokitteluilla meistä ja muista, omista ja vieraista (Harinen & Kivijärvi 2009, 76). Kulttuuriset ja etniset erot näyttäytyvät usein biologisina ja pysyvinä, ei niinkään rakennettuina ja opittuina (Bauman 2010, 67; Ruuska 1999). Näin ollen merkityksellistä on ryhmää määrittelevien rajojen ylläpito eikä niinkään se, mitä nämä rajat sulkevat sisäänsä (Allardt & Starck 1981; Barth 1969).

Ylipäättään kansallisvaltion rakenne on aina muita syrjivä, sillä tietyt poliittiset ja sosiaaliset oikeudet on rajattu vain valtion kansalaisille (Alasuutari & Ruuska 1999, 33). Vaikka kansalaisuus siis perustuu oikeuksiin, on se myös valtion rakentamista ja oikeuttamista sekä tunnustuksellista solidaarisuutta nationalismin kontekstissa (Turner 1993b, 14–15). Valtiorakennelma ei itsessään ole este universaalille ihmisyydelle

(Purra 2012, 127–128), mutta kansalaisuudesta tulee ongelmallista, jos rakenne luonnollistaa yhden ryhmän hegemonian ja sen pääsyn yhteiskunnan ideologisiin järjestelmiin poissulkien vähemmistöt tärkeistä valtaresursseista. Asema kansalaisena ei taakakaan tasa-arvoa, ja raja sisään- ja ulossuljettujen välillä on jopa kasvanut (Martiniello 2002; Alasuutari & Ruuska 1999, 33; Ypi 2018). Liberaali demokraattinen kansalaisuus ei voi perustua jaettuun historiaan, etnisyyteen ja kulttuuriin vaan avoimeen ja joustavaan kuulumiseen (Castles & Davidson 2000, VIII).

Ihmisten väliset erot ovat luonnollinen osa elämää, ja läpi historian erilaisia haluja ja pyrkimyksiä on jouduttu sovittamaan yhteen (Calhoun 1994; Sen 2009, 77). Toiseus ei näin ollen ole mikään moderni ilmiö. Jan Nederveen Pieterse (2002) korostaa ihmisten mieltäneen itsensä Ihmisiksi tai Meiksi vastakohtana Toisille jo aikojen alusta. Esimerkiksi antiikin kreikkalaiset erottautuivat ”barbaareista” korostamalla heidän oletettua alkukantaisuuttaan. Toiseuden tuottamisen rinnalla on kuitenkin myös aina elänyt kulttuurinen moninaisuus. Esimerkiksi antiikin kreikkalaiset olivat hyvin kiinnostuneita muinaisista persialaisista, intialaisista ja egyptiläisistä ja omaksuivat heiltä kulttuurisia vaikutteita. Toiseuden merkitys onkin muuttunut aikojen kuluessa ja läpikäynyt erilaisia vaiheita. Esimerkiksi keskiajalla voimistuneesta uskonnollisesta eronteosta siirryttiin 1800-luvulla rotukysymyksiin ja viime vuosikymmeninä ovat korostuneet kulttuuria ja kansalaisuutta koskevat määreet. Toiseuden leima voidaan liittää myös kansallisessa tilassa oleviin eli valtioiden sisäisiin ryhmiin esimerkiksi luokan, sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen perusteella (emt.; Rainio 2015, 37–38).

Toinen on äärimmilleen vietyä Itsen vastakohta: vastenmielinen, epänormaali ja sivistymätön (Berger & Luckmann 1994, 124–134). Toisen avulla on siten helpompi määritellä Itsen normaalius ja sivistyneisyys. Toiseuden pelko liittyykin Toisen symbolisesti muodostamaan uhkaan: Toinen tuo esiin, ettei yksilön oma todellisuus ja näkemys maailmasta ole väistämätön. Tämä saattaa näyttää uhkalta vakiintuneelle yhteiskunnalliselle järjestykselle, vaikka sosiaalisesti rakentuneet symboliuniversumit ovat muutenkin jatkuvassa muutostilassa (emt.). Toisaalta toiseuteen voidaan liittää myös positiivisia määreitä (Petersoo 2007).

Nira Yuval-Davis (ks. esim. 2006, 2007, 2011) on kirjoittanut runsaasti kuulumisen tunteesta ja *kuulumisen tunteen politiikasta*. Kuuluminen on emotionaalista kiinnittymistä ja kotoisuuden tunnetta, kun taas kuulumisen politiikka muodostuu kuulumisen tunteen rakentamisesta ja tuottamisesta, ja se liittyy esimerkiksi kansalaisuuteen, nationalismiin ja rasismiin. Kuuluminen paikantuu sosiaalisiin asemoiteihin, ihmisen omaan identifiointumiseen ja kiinnittymiseen sekä eettisiin ja poliittisiin arvo-

järjestelmiin, jotka muodostavat kuulumiseen liittyviä identiteetikategorioita. Kategoriat ovat kulttuurista tietoa, sillä niiden sisällöt opitaan ja arvotetaan kulttuurisidonnaisesti. Identiteetikategoriat kertovat siis siitä, miten muut tunnistavat ja tunnustavat yksilön identifikaatiot (emt. 2006, 197–205; 2011, 18–21; Yuval-Davis ym. 2006). Yhteiskunnallisesti voidaan puhua *tunnistamisen politiikasta* (ks. esim. Horsti 2005, 38–44; Taylor & Gutmann 1994).

Kuulumisen politiikka on käytännössä yhteiskunnallista jakoa sisä- ja ulkoryhmiin. Keskeistä tässä prosessissa ovat ne arvot ja kriteerit, joilla ryhmiä rakennetaan ja kategorisoidaan. Kategoriat ylläpitävät ja legitimoivat yhteiskunnallisia jaotteluja, ja on aina valinta, mitä kategorioita käytetään. Nämä ulkopuolelta tulevat sosiaaliset asemoinnit limittyvät valtaan ja ovat erillisiä ihmisen omasta identifikaatiosta ja emotionaalisesta kiinnittymisestä eli siitä, mihin he itse kokevat kuuluvansa. Ihmiset myös neuvottelevat identiteetikategorioiden kanssa ja ottavat erilaisen roolin tilanteesta riippuen (Bowker & Leigh Star 2002; Juhila, Jokinen & Suoninen 2012a; Juhila, Jokinen & Suoninen 2012b; Sacks 1990, 260; Sen 2009, 47–49; Suoninen 2012, ks. myös Häkli & Paasi 2007, 144; Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 15; Tajfel 1987, 61–64). Erilaiset identiteetikategoriat ovatkin Richard Jenkinsin (2008, 10) mukaan yhteiskunnallisesti merkittävämpiä kuin yksittäisten ihmisten jäsenyys tai kuulumisen tunne.

Identiteetti voi olla annettu, saavutettu tai omaksuttu, ja annetun identiteetin sisältöä ei voi valita. Esimerkiksi kansalaisuus mahdollistaa näennäisesti yhteiskunnan jäsenyyden, vaikka identiteettipolitiikan kannalta jäsenyys saattaa edellyttää muitakin ominaisuuksia, kuten vaikkapa vaalean ihonvärin. Ulkopäin määritelty ja subjektiivinen koettu sosiaalinen identiteetti saattavatkin erota huomattavasti – henkilö voi itse nähdä itsensä suomalaisena, mutta muut näkevät hänet pakolaisena. Käytännössä kansallisen identiteetin avulla määritelläänkin se, ketkä hyväksytään suomalaisiksi, täysivaltaisiksi kansalaisiksi. Tällaiset sosiaaliset luokittelut ja ryhmän jäsenyydet vaikuttavat ihmisen sosiaalisen identiteetin ohella hänen itsearvostukseensa ja itsetuntoonsa (Keränen 1998, 10–12; Liebkind 1995; Paavola & Talib 2010; Phillips & Hardy 2002; Verkuyten 2004, ks. myös Lave 2003, 505). Vahva sisäinen solidaarisuus ja voimakas tunne kuulumisesta tiettyyn ryhmään tuo mukanaan myös tunteen eroavaisuudesta ja etäisyydestä muihin ryhmiin nähden. Tämä voi johtaa pelkoon ja vihaan ulkopuolisiksi katsottuja ryhmiä kohtaan. Samoin ulossulkemisen ja epäoikeudenmukaisuuden tunne limittyvät ylpeyden ja häpeän tunteisiin, ja ne saattavat johtaa erilaisiin konflikteihin (Scheff 1994; Sen 2009, 24).

3.4 Rotu ja rasismi ulossulkemisen politiikkana

Olen edellisissä luvuissa käsitellyt nationalismia ja identiteettidiskursseja ja niiden liittymistä ulossulkemisen politiikkaan. Koska *rodut* nousevat maantiedon oppikirjoissa esiin, avaan tässä yhteydessä myös rodun käsitettä ja niihin kiinteästi liittyvää rasismia lyhyesti. Läntistä erontekemisen politiikkaa on harjoitettu erilaisten, käytännössä rodullistettujen, määreiden kautta jo pitkään. Esimerkiksi imperialismin alkuaikoina ei-eurooppalaiset nähtiin kirjoitustaidottomuuden kautta, sitten historiattomuina, tämän jälkeen kehitystä vailla olevina ryhminä ja viime aikoina erityisesti ihmisinä vailla demokratiaa (Grosfoguel 2011, 6).

Varsinaisen rodun käsitteen avulla perusteltiin ihmisten fenotyyppisiä eroja tieteellisissä artikkeleissa 1700-luvulta alkaen (Hudson 1996; Miles 1993). Rotu pohjautuu ajatukseen veren puhtaudesta, ja alun perin sillä selitettiin Euroopan kansakuntien muodostumista ja myyttistä kansallista alkuperää (Isakson & Jokisalo 2005, 23–25, 181–183). Rodun käsitteellä ja rasismilla kyettiin perustelemaan orjuutta ja sen sisältämää epätasa-arvoa ja riistoa (Brown & Webb 2007; Goldberg 2015, 11). Rotuteoriat olivatkin suosittuja erityisesti Euroopassa ja Yhdysvalloissa toiseen maailmansotaan saakka. Tyypillisesti rotutieteilijät asemoivat oman kansansa representoimaan rodullista huippua: Rotuteorioissa historiaa katsottiin kehityksen kautta, ja valkoinen maskuliinisuus edusti tämän hierarkian huippua. Muut rodut ja kulttuurit hahmotettiin alemmille tasoille tässä arvoasetelmassa (Andreassen 2014, 7–8, ks. myös Kaikkonen 1985). Käytännössä ei-valkoiset rinnastuivat epäsisivisityneiksi barbaareiksi (Mignolo 2002).

Rotuajattelu ei Pekka Isakssonin (2003, 56) mukaan juurtunut kuitenkaan kovinkaan vahvasti Suomeen¹ rasististen auktoriteettien ja esikuvien puuttuessa. Myös ulkomaalaisten rotututkijoiden väitteet suomalaisten alkuperästä aiheuttivat vastustusta. Suomalaiset ja saamelaiset paikannettiinkin pääosin rodullisesti mongoloidiseksi ei-valkoiseksi ja vähemmän kehittyneeksi keltaiseksi roduksi (Aro 1985; Kemiläinen 1998, 68–73; Keskinen 2015, ks. myös Halmesvirta 1985; Harle & Moisio 2000, 119–125). Tämä kuvastaa sitä, että rodullisuus ei asetu suoraan maantieteelliseen syntymäpaikkaan tai ihon-, hiusten ja silmien väriin, vaan se määritellään nähdyn fyysisen ulkonäön sekä kuvitellun käytöksen mukaan (Andreassen 2014, 8–9). Suomalaisten on siis historian kuluessa täytynyt todistella valkoisuuttaan. Itseasiassa suomalaiset ovat onnistuneet näennäisesti vaihtamaan rotuaan valkoihoisiksi eu-

¹ Rotuajattelusta Suomessa ks. esim. Hietala 1985; Tallgren 1985.

rooppalaisiksi, vaikka rodun olemuksen pitäisi olla biologinen eikä tällaisen muutoksen kuuluisi olla mahdollista (ks. Lehtonen, Löytty & Ruuska 2015, 211). Vastaavasti esimerkiksi Yhdysvaltoihin saapuneet meksikolaiset katsottiin aiemmin valkoisiksi, mutta heidät on ulossuljettu valkoisten kategoriasta jo jonkun aikaa (ks. Ladson-Billings 1998). Itseasiassa jopa työväenluokkaa ja maalaisia on pidetty aiemmin rodullisesti Toisina esimerkiksi Isossa-Britanniassa (Malik 2016, 31–33).

Rotu on varsin kiistelty käsite, mutta nykytieteen mukaan rotu on ennen kaikkea poliittisin, kulttuurisin, sosiaalisin ja taloudellisin termein määritelty kategoria ja käytäntö, ei biologinen käsite (ks. esim. Eriksen 1993; Frankenberg 1993; Hall 1992a, 296, 2003b, 252–253; Kaartinen 2004, 28–29; Miles 1994; Soudien 2015, rotuajattelusta ks. esim. Harari 2011/2018, 24–31). Käytännössä ihmisten välinen geeniperimä vaihtelee hieman eri alueiden ja mannerten välillä, mutta niin kutsuttujen rotujen sisäinen geneettinen vaihtelu voi nykytutkimusten mukaan olla jopa suurempaa kuin rotujen välinen (Hall 1992a, 196; Kaartinen 2004; Pakkasvirta & Saukkonen 2005, ks. myös Risch, Burchard, Ziv & Tang 2002). Tästä huolimatta rotuajattelu eli käsitys ihmiskunnan jakautumisesta rotuihin on yhä yllättävän voimakasta. Nykyinen rotujärjestelmä ei sinänsä perustukaan vanhaan biologiseen merkitykseensä vaan etnisten ja kulttuuristen ryhmien ja ilmiöiden rodullistamiseen – rotu on siis sosiaalisesti rakennettu ideologinen diskurssi, jossa ruumiilliset erot toimivat merkityksenkantajina (Andreassen 2014, 2; Frankenberg 1993; Hall 1992a, 296; Puuronen 2011, 49).

Vaikka rotuja ei biologisesti ole olemassa, tuotetaan niitä rotusyrjinnän ja rodullistamisen kautta (Hall 1992b, 296). Näin ollenroduilla on myös todellista vaikutusta ihmisten, myös valkoihoisten ihmisten, elämään (Baca 2006; Balibar & Wallerstein 1991, 37–54). Vaikka rodullistamisella tuotetaan syrjintää, eiroduista puhumattomuuskaan synnytä tasa-arvoa, sillä rodut on paikannettu vahvasti moniin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin merkityksenantoihin ja käytäntöihin (ks. esim. Carmichael & Hamilton 1968, 4–5; Ladson-Billings 1998; Tate 1997). Rotu-sanaa käytetään nyky-Suomessa verrattain harvoin (ks. Alemanji 2016, 10), mutta rodullisuudella on tästä huolimatta runsaasti vaikutusta myös Suomessa. *Värisokeus*, rotujen näkymättömyys, estää rasisistista käytännöistä puhumisen, joten sekään ei ole toivottavaa (Rastas 2009, 58; Sullivan 2014). Ashley Montagu (1997) kutsuukin rotua ihmisen vaarallimmaksi myytiksi. Rotu on siis uskomus ihmisten välisistä olemuksellisista eroista, kun taas rasismi on tämän myytin poliittisista käyttöä (emt.; Baca 2006, 7).

Rasismien käsitteellä viitataan sekä teoriaan tai ideologiaan että käytäntöihin (Blaut 1992; Miles 1994). Rasismissa on pohjimmiltaan kyse epätasa-arvoisten valtasuhteiden ja yhteiskunnallisen identiteetin rakentamisesta, tuottamisesta, uusintamisesta ja

oikeuttamisesta (Hall 1992b; Jokisalo 2003; Rastas 2005c). Koska rasismi on historiallinen ja kulttuurinen tuote, ei sillä, onko biologisia rotuja olemassa, ole kovinkaan paljon merkitystä (Balibar & Wallerstein 1991, 37–54). Geneettisen rasismien sijasta nykyisin puhutaan kuitenkin yleisesti uudesta tai kulttuurisesta rasismista. Tällöin keskiössä on geneettisen eron sijaan kulttuurinen ero. Rasisti ei siis enää perustele valkoista ylivaltaa rodullisella ylivoimaisuudella, vaan kulttuurisella ylivoimaisuudella – näin ollen tummaihoiset nähdään kulttuurinsa vuoksi esimerkiksi oppimattomina ja laiskoina (Blaut 1992; Sniderman, Piazza, Tetlock & Kendrick 1991; Talib, Löfström & Meri 2004, 27; Virtanen & Huddy 1998). Kyse ei ole enää niinkäänroduista, vaan vieraaksi ja ulkopuoliseksi nähdyn vieroksumisesta ja luokittelusta sekä yrityksestä jähmettää tämä toiseus erilleen meistä (Hall 1992b; Puuronen 2011; Rastas 2005c; Stolcke 1995; Torfing 1999). Esimerkiksi arabimuslimit ovat kohdanneet erityisen paljon kulttuuriin kohdistuvaa fobiaa ja rasismia 2000-luvulla (Kumar 2003, 34; Saeed 2007).

Käytännössä rodulliset ja kulttuuriset teemat kietoutuvat yhteen ennakoluuloissa diskursseissa – esimerkiksi kulttuurierot paikannetaan ihmisiin nimenomaan heidän ulkonäkönsä ja ihonväriensä perusteella (Grillo 1998, 201, ks. myös Rastas 2005c). Ronit ja Alana Lentin (2006, 6) näkevät rasismien limittyvän läntiseen ihmisen määritelmään, jossa valkoihoisen heteroseksuaalinen mies edustaa normia ja kaikki muu näyttäytyy jollain tavoin Toisena. Aminkeng Atabong Alemanji (2016, 7) toteaa rasismien liittyvän ulkoisen olemuksen lisäksi esimerkiksi uskontoon, sukupuoleen ja seksuaalisuuteen sekä muihin sosiaalisiin tekijöihin perinteistä rasismien määritelmää laajentaen. Toisaalta Robert Miles (1994) rajaa rasismien käsitteen tarkoittamaan vain rotuihin perustuvaa ideologiaa, koska kokee syrjivien käytäntöjen ja prosessien yhdistäminen rasismiin laajentavan ilmiötä liikaa ja johtavan käsitteen inflaatioon. Vesa Puuronen (2011) taas määrittelee ne puhutavat ja käytännöt, jotka esittävät tietyt etniset, kansalliset tai uskonnolliset ryhmät arvoltaan alemmina, rasismiksi.

Rasismi on muodoltaan moninaista. Voidaan puhua arkipäivän rasismista, jolloin alleviivataan ilmiön jokapäiväisyyttä arkielämän käytännöissä: rasismi ei ole vain väkivaltaa tai kaduilla huutelua, vaan myös eliitin ylläpitämiä diskursseja, marginalisointia ja identiteettien ongelmallistamista (Antikainen 1998; Essed 1991, 2002; Hall 1992a; Puuronen 2003; Rastas 2005c; van Dijk 2002, 145). Avoimen rasismien lisäksi esiintyy myös piilo- tai viitteellistä rasismia, jolloin helposti piiloon jääviä rasistisia oletuksia ei kyseenalaisteta tai niille annetaan tilaa (Hall 1992a; Rastas 2005c; Virrankoski 2001, 33). Tällainen viitteellinen rasismi on avointa rasismia yleisempää, ja sitä voi olla vaikea huomata. Kuitenkin viitteellinen rasismi oikeuttaa aktiivista ja institutionaalista rasismia (Hall 1992a). Institutionaalisessa tai rakenteellisessa rasismissa on

kyse siitä, että resurssien saavutettavuus ja käyttö eivät perustu tasa-arvoisiin käytäntöihin (Antikainen 1998; Essed 1991, 2002; Hall 1992a; Puuronen 2003; Rastas 2005c; van Dijk 2002, 145).

Rasismi ei ole aina tiedostettua, ja myös rasismista irtisanoutuvat voivat tuottaa ja uusintaa rasistisia ajattelutapoja ja toimintaa huomaamattaan (Rastas 2005c). Rasististen diskurssien olemassaolo ei siis tarkoita sitä, että koko yhteiskunta olisi täysin rasistinen (Brah 1996, 91–93). Stuart Hall (1992a) toteaaakin, että erilaiset viestimet uusintavat rasistisia diskursseja lähinnä sen vuoksi, että useat olemassa olevat diskurssijoukot perustuvat rasistisiin ajattelumalleihin. Tästä huolimatta rasismista on tullut tabu – rasismin kieltämiseen liittyy esimerkiksi syyllisyyden pelko, huumoriin tai leikkiin vetoaminen ja toisaalta sananvapauskeskustelu (Souto, Honkasalo & Suurpää 2015; van Dijk 1987). Rasismin kieltäminen on kuitenkin itsessään alistamisen muoto (Miles 1994; Rastas 2005c, 2007). Rasismin ja erilaisuuden tuottamisen vastustaminen on moninainen ilmiö, joka voi keskittyä esimerkiksi valkoisuuden normin ja rotujärjestelmän purkamiseen, rasismin tunnistamiseen tai esimerkiksi kulttuurien näkemiseen moninaisina (ks. Frankenberg 1993; Gupta & Ferguson 1992; Puuronen 2011; Rastas 2005c; Souto 2010).

3.5 (Moni)kulttuurisuus käsitteenä, ilmiönä ja käytäntönä

Monikulttuurisuuden käsite on vakiinnuttanut asemansa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Puhuttaessa niin maahanmuutosta, nykypäivän koulumaailmasta tai vaikkapa Suvivirrestä, takeutuu keskustelu usein monikulttuurisuuteen (ks. esim. Lehtonen 2012). Monikulttuurisuudesta on tullut niin arkipäiväinen termi, että sen määrittely jää helposti taustalle. Näin voi syntyä epäselvyyksiä siitä, mistä puhutaan. Monikulttuurisuus onkin lähinnä kulttuurista diversiteettiä esiin tuova kuvaileva termi (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 20), mutta sen poliittiset liitokset vaikeuttavat monikulttuurisuuden määrittelyä. Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen oppikirjojen ja nuorten (moni)kulttuurisuuskäsitystä ja siihen liittyviä käytänteitä, mutta arkisessa ajattelussa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa monikulttuurisuus sotkeutuu vahvasti jopa maahanmuuttopolitiikkaan.

Käsite monikulttuurisuus sisältää ajatuksen monen *kulttuurin* yhtäaikaisesta ja rinnakkaisesta olemisesta samassa paikassa. Kulttuuria tarkastellaan perinteisesti normeina, merkitysjärjestelminä, symboliympäristönä tai merkitysten ilmaisemisjärjestelmänä (Mäkelä 1987, 10). Avtar Brah (1996) käsittää kulttuurin sosiaalisen ryhmän

elämänkokemuksen symboliseksi rakennelmaksi, Stuart Hall (2003b, 88) taas määrittelee kulttuurit merkityskartoiksi eli yhteisten jaettujen merkitysten järjestelmiksi, joita ryhmään tai yhteisöön kuuluvat ihmiset käyttävät ymmärtääkseen maailmaa. Samoin Ann Swidler (1986) näkee kulttuurin eräänlaisena työkalupakkina erilaisista symboleista, tarinoista, rituaaleista ja maailmankuvista, josta ihmiset valitsevat eri asioita toimintansa pohjaksi. Johan Fornäs (1998, 11) puolestaan mieltää kulttuurit paremminkin alati virtaaviksi, yhdistyviksi ja risteäviksi verkostoiksi eli jatkuviksi itsen ja maailman luomisen prosesseiksi. Toisaalta esimerkiksi Pierre Van De Berghe (1981, 10–11) ymmärtää kulttuurit luonnonvalinnan tuotoksena, eli hän mieltää evoluution seurauksena valikoituneiden geenien ja ihmisten oppimiskokemusten olevan merkittäviä kulttuurin taustatekijöitä.

Joka tapauksessa kulttuuriin liitetään jaettuja käyttäytymissääntöjä, normeja sekä keskinäinen ymmärrettävyys, joka perustuu yleensä yhteisen kielen ideaaliin (Mäkelä 1987, 9). Perinteisesti kulttuuri käsitetään kaksinaapaisesti elämäntapana ja siihen liittyvinä arvoina, uskomuksina ja normeina tai materiaalisina kulttuurin tuotteina kuten taiteena (ks. Giddens 1989, 31). Anthony King (1991, 1–18, ks. myös Lee 1991; Swidler 1986, 273) kuitenkin kritisoi tätä kahtiajakoa ja korostaa kulttuurin kehämäisyyttä: ihmisten arvot ja uskomukset vaikuttavat kulttuurituotteisiin, jotka puolestaan uusintavat ja muokkaavat vallitsevia ajattelutapoja. Ylipäänsä kulttuuri sisältää sekä näkyviä piirteitä, kuten tapoja, sekä näkymättömiä tekijöitä, kuten moraalikäsitteet ja arvot (Huttunen ym. 2005; Martikainen ym. 2006, 10–15). Kulttuuri on siten ikään kuin puheeseen ja toimintaan kohdistuva muuttuva tietovaranto, joka vaikuttaa tapaamme nähdä itsemme, muut ihmiset ja ympäröivä maailma (Lee 1991; Morgan 2000, 282). Kulttuurit eivät kuitenkaan määrittele, mitä ihminen ajattelee tai miten hän toimii (Hall 1997; Swidler 1986). Kulttuuriset merkkijärjestelmät eivät ole sisäsyntyisiä eli ne täytyy opetella, vaikka yksilöt eivät näitä tulkintasääntöjen sosiaalistumisprosesseja yleensä tiedostakaan (Mäkelä 1987, 11). Näissä jatkuvissa neuvotteluprosesseissa ja määrittelykamppailuissa vahvimpien sosiaalisten ryhmien maailmankuva saa yleensä hegemonisen aseman, jolloin heidän käsityksensä todellisuudesta alkaa näyttämään itsestään selvältä (Saaristo & Jokinen 2004, 111–112).

Monikulttuurisuudella viitataan yleensä joko erilaisten kulttuuripiirteiltään eroavien ryhmittymien olemassaoloon maailmassa, erilaisten etnisten ja kulttuuristen ryhmien olemassaoloon yhteiskuntien ja valtioiden sisällä, ihanteeseen erilaisten ryhmien sujuvasta rinnakkaiselosta tai valtion harjoittamaan tiedostettuun etnisyyttä ja kulttuurista moninaisuutta ylläpitävään politiikkaan. Monikulttuurisuutta on siis mahdollista tarkastella tosiasiana, ideologiana ja käytäntönä (Martikainen ym. 2006, 14). Yk-

sinkertaisimmillaan monikulttuurisuus voidaan ymmärtää yhteiskuntien heterogeenisyytenä eli erilaisiin identiteetteihin samastuvien ihmisten ja ihmisryhmien rinnakkaiselona ja kulttuurisena hybridisyytenä, jolloin monikulttuurisuuden piiriin voidaan lukea esimerkiksi seksuaalivähemmistöt, sukupuolikysymykset tai vaikkapa työväenliikehdintä (ks. Huttunen ym. 2005, 20; Lepola 2000, 199; Modood 2007).

Kulttuureja pidetään varsinkin arkielämässä herkästi paikallistettuina ja kansallistettuina (ks. luvut 3.1 ja 3.3) sekä pysyvinä eli sukupolvelta toiselle siirrettävinä. Useimmiten myös monikulttuurisuus-termiin liitetään vahvasti käsitys kansallisvaltioiden sisäisistä autenttisista yhtenäiskulttuureista, joita kulttuuripiirteiltään erilaiset kansallisvaltioiden rajat ylittävät, sisäisesti yhtenäiset, ryhmittymät värittävät ”monikulttuuriseksi” (Bauman 2010, 2–26; Grillo 2000, 4; Kymlicka 2012, 5–6; Martikainen ym. 2006, 14). Monikulttuurisen yhteiskunnan käsite syntyi Isossa-Britanniassa 1960-luvulla kolonialismin seurauksena kohonneen maahanmuuton myötä, eli termi perustuu ajatukseen, jossa maahanmuutto tekee valtiosta monikulttuurisen (Lepola 2000, 198–199, ks. myös Bauman 1996, 181; Goldberg 1998, 21; Pyykkönen & Saukkonen 2009, 126–127). Hieman paradoksaalisesti monikulttuurisuus-käsitys siis suoraan vahvistaa kansallisvaltioiden rajoja sosiaalisessa sekä mentaalisessa mielessä (Lappalainen 2006). Tällöin homogeenisyyttä pidetään ikään kuin luonnollisena tilana ja erilaisuus hyväksytään vain, mikäli sen ei katsota häiritsevän valtaväestöä (Blommaert & Verschueren 1998, 81; Goldberg 1998, 21). Ajatus perustuu olemusellistavaan kulttuurikäsitukseen, jossa tietyt tavat ja asiat määritellään tietyille ryhmille uniikeiksi ja staattisiksi – maailman katsotaan olevan ikään kuin kokoelma erilaisia selvärajaisia, toisensa poissulkevia, kulttuuripiirejä. Näin kulttuuri hahmotuu pikemminkin olemiseksi kuin tekemiseksi.

Staattinen kulttuurikäsitys ja kulttuurien homogenisointi ovat herättäneet runsaasti kritiikkiä. Esimerkiksi Martin Albrow (1996, 101–102) huomauttaa, että mikäli kulttuuri käsitetään kollektiivissa kokemuksissa tuotetuiksi ainutlaatuisiksi yhteisiksi merkityksiksi, olisi kulttuurien välistä ymmärrystä ja vuorovaikutusta mahdotonta saavuttaa. Ihmiset ovat liikkuneet aina ja historiallisessa mielessä olemme kaikki siirtolaisia, sillä esivanhempamme ovat vaeltaneet nykyisille syntysijoillemme (Bauman 1996, 181; Goldberg 1998, 21; Neverdeen Pieterse 2004, 32). Kaikki kulttuurit syntyvät ja muokkaantuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa kanssakäymisissä, sillä mikään ei tapahdu täysin eristyksissä muusta maailmasta – esimerkiksi Suomesta on käytännössä mahdotonta löytää tapoja ja perinteitä, joihin muualta omaksutut kulttuuriset käytänteet eivät olisi jättäneet jälkeään (Banks 2007, 119; Fornäs 1998, 11; Grillo 2000, 1; Huhta 2012, 137; Huttunen ym. 2005, 27–30; Lehtonen

& Löytty 2003, 7; Robertson 1992, 32-35; Said 2007; Wallerstein 1991). Lisäksi ihmiset harjoittavat samanaikaisesti monia erilaisia kulttuureja ja kulttuuriset käytänteet muuttuvat jatkuvasti, joten kaikki ryhmät ovat sisäisesti moninaisia (Bauman 2010, 25–26; Brahm Levy 2009, Fornäs 1998, 11; Grillo 2007; 2000, 4; Huttunen ym. 2005, 27; Kymlicka 2012, 5–6; Modood 2007, 111–121; Robertson 1992, 32–35; Webner 2000b, 226; 90; Welsch 1999, 195–196). Will Kymlicka (2012, 7) toteaaakin monikulttuurisuuden olevan ”yhtä vanhaa kuin ihmisyyt”. Monikulttuurisuus on siis arkinen kaikkialla läsnä oleva tosiasia, jonka kanssa on vain tultava toimeen. Ristiriitaista kyllä monikulttuurisuuspuheeseen liitetään kuitenkin sekä moninaisuuden juhlintaa että yhtenäisyyden menettämisen uhkaa (Malik 2016, 14; Webner 2000a, 1–4).

Monikulttuurisuus ei varsinaisesti ole sidoksissa monikulttuurisuuspolitiikkaan ja sen kannattamiseen (Grillo 2007, 993–994; Saukkonen 2012, 118–119), mutta nämä ilmiöt kietoutuvat vahvasti yhteen. Kenan Malik (2016, 14, 27–28) määrittelee monikulttuurisuuden *eletyksi kokemukseksi moninaisuudesta* ja multikulturalismin monikulttuurisuuteen liittyväksi poliittiseksi prosessiksi eli *monimuotoisuuden hallinnaksi*. Monikulttuurisuuspolitiikan juuret juontuvat nationalismiin, jonka myötä etninen ja kulttuurinen erilaisuus katsottiin sisä- ja ulkopoliittiseksi ongelmaksi, ja se pyrittiin poistamaan assimilaatiolla eli sulauttamisella. Monokulttuurista tuli vallitseva politiikka. Toinen maailmansota ja Hitlerin natsi-ideologian aikaansaama joukkotuho herättivät kuitenkin vaatimuksen ihmisten välisestä tasa-arvosta ja yhtäläisistä ihmisoikeuksista. Tämä johti dekolonisaatioon, rodullisen segregaation eli rotuerottelun purkuun erityisesti Yhdysvalloissa sekä afroamerikkalaisten kansalaisoikeuksia vaativaan liikehdintään (Goldberg 1998, 3–7; Lepola 2000, 198–199). Julkinen integraation ajatukseen perustuva monikulttuurisuuspolitiikka syntyi Kanadassa vuonna 1971. Se omaksuttiin 1980- ja 1990-luvuilla monissa Euroopan maissa (Brahm Levy 2009, 75). Monikulttuurisuuspolitiikka tarkoittaa käytännössä yhteiskunnan sisäisen etnisen ja kulttuurisen moninaisuuden tunnustamista, arvostamista ja säilyttämistä. Se ei siis tarkoita maahanmuuttopolitiikkaa, jolla säädellään ihmisten tuloa maahan tai pitkäaikaista oleskelua siellä (Saukkonen 2013, 65, 67–68).

Käsitykset kansakunnan etnisyydestä ja laillis-poliittisesta toimijuudesta vaikuttavat valtioiden monikulttuurisuuspolitiikan omaksumiseen sekä ihmisten kuulumisen tunteeseen ja sosiaalistumiseen yhteiskunnan jäseniksi eli akkulturaatioprosessiin (ks. luku 3.6). Suomalaista monikulttuurisuuspolitiikkaa on kritisoitu viranomaiskeskisyydestä ja pyrkimyksestä ”normalisoida” maahanmuuttajat toimimaan suomalaisiksi katsottujen tapojen mukaisesti sekä toisaalta *maahanmuuttokriittisissä* piireissä päinvastaisesti liiallisen painoarvon antamisesta maahanmuuttajien tavoille ja arvoille (ks. esim. Hannula 2011; Keskinen 2009; Liebkind 1994, 1995, 12–13; Pitkänen 2007).

Ilmiö on globaali: monikulttuurisuuspolitiikkaa kritisoidaan patriarkaalisesta ja etnisestä privilegioimisesta, epätasa-arvoisuudesta sekä toisaalta liiallisesta poliittisesta korrektiudesta, joka heikentää kansallista identiteettiä ja yhteiskunnan yhtenäisyyttä (Brahm Levy 2009, 76; Grillo 2007, 979–987; Kymlicka 2012, 5–6; Schlesinger 1992, ks. myös Lentin & Titley 2011).

Queensin yliopiston tekemä läntisten demokratioiden monikulttuurista toimintapolitiikkaa vertaileva tutkimus Multicultural Policy Index (ks. 2019) nostaa Suomen Euroopan multikulturalistisimpien maiden joukkoon. Vaikka Suomea pidetään herkästi ennakkoluuloisena yhteiskuntana, on Suomi siis lainsäädännöllisesti ja institutionaalisissa linjanvedoissa varsin myönteinen monikulttuurisuuden edistämässä – esimerkiksi maahanmuuttajien kotouttamisprosessissa pyritään oman kielen ja kulttuurin säilyttämiseen (Saukkonen 2010, 121, 2013, 115–125). Suomessa koulujen opetussuunnitelmat ja niitä pohjustava lainsäädäntö ovat olemukseltaan tällaisia (kuten esitelty luvussa 4.1). Poliittisella puheella ei kuitenkaan saavuteta maahanmuuttajien kokemuksia. Todellisuus on luultavasti jotakin multikulturalismin ja assimilaatiopyrkimysten välimaastossa. Ero juridisen ja symbolisen kansakunnan välillä onkin Suomessa vahva (Saukkonen 2013, 113–114).

Monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä käytänteitä ja otellaan yleensä konservatiiviseen, liberaaliin, pluralistiseen ja kriittiseen suuntaukseen. Konservatiivinen tai monokulttuurinen suuntaus perustuu läntiseen patriarkaaliseen kulttuurikäsitteeseen, jolloin muut kulttuurit ja identiteetit nähdään alempiarvoisina. Pyrkimyksenä on yhtenäinen kulttuuri, jolloin moninaisuus ymmärretään ongelmien aiheuttajaksi. Liberaalin monikulttuurisuuden kannattajat uskovat kaikkien ihmisten jakavan luonnollisesti saman tasa-arvoisen ihmisyyden. Näkemystä onkin kritisoitu värisokeudesta ja epätasa-arvon huomioimattomuudesta. Pluralistista mallia pidetään yleisimpänä suhtautumisena monikulttuurisuuteen. Tällöin ihmiset nähdään moninaisina, mutta tasa-arvoisina. Kuitenkin eurosentrisyyden ja valkoisuuden normin kyseenalaistaminen on jäänyt näkemyksessä vähälle huomiolle, ja pluralistisia käytäntöjä on kritisoitu myös erilaisuuden eksotisoinnista ja fetisoimisesta (ks. esim. Goldberg 1998, 1–41; Kincheloe & Steinberg 1997, 3–26). Kriittinen suuntaus keskittyy erojen sijaan kulttuurin ja identiteettien tuottamisen prosesseihin pikemminkin kulttuurin sisällä kuin välillä. Tällöin erilaisuus ymmärretään historiallisena, valtaan ja ideologioihin, limittyvänä prosessina (McLaren 1998, 53–55; Washabaugh 2008, 129). Kriittisen monikulttuurisuus-näkemysten kannattajat arvostelevat perinteiseen monikulttuurisuusnäkökulmaan limittyviä valtasuhteita sekä hybridisyyden ja kosmopoliittisuuden kritiikitöntä juhlintaa. Kriittistä suuntausta on arvosteltu

teorian ja käytännön heikosta suhteesta sekä kiinnittymisestä kansalliseen kontekstiin (May & Sleeter 2010, 5–13; McLaren & Kanpol 1995).

Monikulttuurisuus-käsitettä on kritisoitu viime vuosina niin runsaasti, että on puhuttu jopa sen kuolemasta. Kuitenkin kyse on enemmänkin siitä, että monikulttuurisuus-termi on korvattu muilla sanoilla, käsitteillä ja uudelleen määrittelyillä (Colombo 2015; McGhee 2008, 85). Monikulttuurista maailmaa ja yhteiskuntia on tarkasteltu esimerkiksi hybridin käsitteen kautta. Hybridin käsite viittaa ennen kaikkea siihen, että kulttuurit eivät ole puhtaita ja selvärajaisia, vaan monien aineiden, identiteettien ja vaikutteiden moninaisia seoksia (Ahmad 1995; Bhabha 1990, 1994; Huttunen ym. 2005; Webner 2000a; Welsch 1999, 198). Identiteettien moninaisuus sekä erilaisuuden ja heterogeenisyyden korostaminen on nähty tyypilliseksi vaiheeksi jälkiteollisessa teoriassa vastakohtana modernien valtioiden homogeenisyyden ja assimilaation ihanteelle (Grillo 1998, 17–18). Kuitenkin hybridisaatio on läpi historian toistuva prosessi. Tämän voi havaita esimerkiksi kielten kehittymistä ja muutosta tarkasteltaessa (Bakhtin 1981, 258–259). Hybridisaatio horjuttaakin nationalismia ja kansallista identiteettipolitiikkaa tuomalla esiin rajojen epämääräisyyden (Neverdeen Pieterse 2004, 54–59, 91). Kukaan ei siten ole yksikulttuurinen (Huttunen 2005), ja absoluutisen ulkomaista tai kansallista on käytännössä mahdotonta erotella (Welsch 1999, 198). Useimmat yhteiskunnat ja kulttuuriset yhteisöt ovatkin muodostuneet prosesseissa, jossa erilaisten elementtien uudenlainen yhdistäminen on synnyttänyt jotain uutta (Delanty 2006, 33; Neverdeen Pieterse 2004, 109).

Hybridin käsitteeseen on perinteisesti liitetty ajatus alkuperäisistä ”puhtaista” kulttuureista, ja siihen liittyy kasvinjalostuksen ja rotuopin painolasti (Fornäs 1998, 83–84; Huttunen ym. 2005, 30; Papastergiadis 2000). Tällöin moninaisuus nähdään negatiivisena ominaisuutena eli autenttisuuden, puhtauden ja homogeenisuuden menetyksenä. Kyse on rajojen korostamisesta ja toiseuden tuottamisesta (Neverdeen Pieterse 2004, 71, 88). Toisaalta kulttuurit voidaan nähdä myös muodoltaan hybridinä, jolloin kyse ei ole varsinaisesta kulttuurien sekoittumisesta, vaan niiden sisäisestä olemuksesta (ks. Bakhtin 1981, Lévi-Strauss 1963/1967). Käsitettä on kritisoitu siitä, että mikäli kaikki on hybridiä, menettää termi kaiken selittävänä hyödyllisyytensä (Ahmad 1995, 17; Delanty 2006, 33; Neverdeen Pieterse 2004, 109). Ihmisten kuulumisen tunne liittyy kuitenkin tiettyihin paikkoihin ja identiteetteihin, ja toimijuus tapahtuu aina jossakin historiallisessa kontekstissa ja sijainnissa (Ahmad 1995, 14–15). Hybridisyyden kautta on myös vaikea käsitellä esimerkiksi valtaan ja epätasa-arvoon liittyviä kysymyksiä (emt.; Neverdeen Pieterse 2004, 54–59, 91, ks. myös May & Sleeter 2010, 5–7).

Toisaalta moninaisuutta ja hybridisyyttä on lähestytty kreolisaation käsitteen avulla, jolloin kulttuuri mielletään muutosten ja variaation kautta. Erityisesti niin kutsutut toisen polven maahanmuuttajat, jotka ovat syntyneet ”alkuperäisen maanosan ulkopuolella”, mutta myös yleinen kulttuurinen, sosiaalinen ja kielitieteellinen sekoittuminen limittyvät kreolisaatio-keskusteluun. Käsite pohjaa orjuuteen ja kolonisaatioon, ja sen kautta on lähestytty esimerkiksi rodullistettujen ryhmien välistä eripuraisuutta (ks. esim. Baron & Cara 2011; Hall 2015; Murdoch 2015; Gutiérrez Rodríguez & Tate 2015; Vergés 2015; Wicker 2000, 38). Kreolisaation käsitettä on kritisoitu siitä, että se ei tuo juuri uutta hybridisaatio-keskusteluun. Käsitteen avulla on kuitenkin huomioitu sekoittumisen positiivista tunnistamista (Baron & Cara 2011; Stewart 2010).

Monikulttuurisuus-käsitteen rinnalla on alettu käyttämään myös esimerkiksi termejä transnationaali eli ylijäräinen ja kosmopoliittinen. Myös kulttuurien välisyys, interkulttuurisuus ja kansainvälisyys liitetään jossain määrin monikulttuurisuuteen. Kulttuurien välisyys korostaa yhteisöjen välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta, mutta paikantuu käytännössä kulttuuripiirien väliseksi tekemiseksi, jolloin kulttuurit nähdään ikään kuin erillisinä toisiinsa törmäävinä saarina (Brahm Levy 2009, 90; Martikainen ym. 2006, 14; Neverdeen Pieterse 2004, 34; Welsch 1999, 196). Kulttuurien välisyys on siis määritelmältään yllättävän samanlainen kuin monikulttuurisuus ja perustuu käsitteenä perinteiseen kulttuurikäsitkseen (Welsch 1999, 196). Termillä interkulttuurinen hahmotetaan monikulttuurista kommunikaatiota sekä kulttuurista kohtaamista ja kanssakäymistä. Vaikka interkulttuurisuuden käsitettä on alettu haastamaan moninaisilla kulttuuri- ja identiteettikäsitteillä, sorrutaan interkulttuurisessa kommunikaatiossa usein stereotyyppioiviin ja etnosentrisiin eli oman kulttuuriseksi katsotun ryhmän paremmuutta korostaviin ja kulttuureja olemuksellistaviin näkökulmiin (Cheng 2017; Dervin & Tournebise 2013). Kansainvälisyys viittaa kansallisvaltioiden rajat ylittäviin yhteyksiin, mutta paikantuu nimenomaan kansallisiin toimijoihin. Kansallinen ja kansainvälinen muotoutuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa eli kansainvälisyys on osa kansallista (Billig 1995; Kymlicka 2012; Vihmallo 2017). Yleensä kansainvälisyydellä viitataan lähinnä kaupankäyntiin, politiikkaan tai erilaisiin kansainvälisiin sopimuksiin (Ollila & Saarelainen 2014, 19).

Ylijäräisyys ei ole uusi asia, mutta ihmisten jatkuva liikehdintä, uudet kommunikaatioteknologiat sekä yhä nopeammat ja edullisemmat matkustusmuodot ovat kasvattaneet ilmiötä, jossa ihmiset ylläpitävät moninaisia taloudellisia, sosiaalisia, organisatorisia, uskonnollisia ja poliittisia ylijäräisiä suhteita ja keskinäistä vuorovaikutusta. Transnationaalissa maailmassa ihmisten suhdeverkostot eivät siis rajoitu kansallisvaltioiden sisälle, vaan ne ylittävät maantieteellisiä, kulttuurisia ja poliittisia raja-aitoja

kyseenalaistaen nationalismin, etnisyyden, rodun ja luokan konsepteja (Amin 2004; Faist 2000; Glick, Basch & Blanc-Szanton 1992, IX–X; Grillo 2000; Kastoryano 2003; Welsch 1999, 197–198). Ylirajaisuus haastaa perinteistä monikulttuurisuuskäsitystä tunnistamaan todellista moninaisuutta sekä kiintymyksen ja kuulumisen tunteen laajuutta yli kansallisvaltioiden rajojen: globaalit virrat, moninaiset identiteetit ja ylirajaiset verkostot kiistävät kansallisvaltioiden olemuksen taloudellisten, sosiaalisten ja poliittisten prosessien säiliöinä. Ilmiö onkin erityisen merkittävä niin kutsuttujen toisen polven siirtolaisten kannalta, sillä ylirajaiset yhteydet helpottavat kollektiivisten identiteettien säilymistä (Vertovec 2001, 11–18).

Transnationaalit yhteydet ovat nostaneet esimerkiksi monikansallisuuskysymykset esille. Yhden näkökulman mukaan transnationaalit siteet heikentävät integraatiota uuteen yhteiskuntaan (Vertovec 2001, 11–18), ja monikansallisuuskysymyksiin on suhtauduttu joissakin maissa varsin nihkeästi (Ronkainen 2006, 237–247). Kiistanalaista on kuitenkin se, muodostuuko ylirajaisuudesta vahva ja moninainen pitkäaikainen ilmiö vai siirtymävaihe, jossa ylirajaiset siteet lopulta löystyvät siirtolaisten assimiloituttua uuteen yhteiskuntaansa tai palattuaan lähtöseuduilleen (Faist 2000, 252–255; Grillo 2000, 8–12; Levitt 2001; Portes 1999). Esimerkiksi Thomas Faist (2000, 197–198, 258–261) näkee ylirajaisen suhteiden luovan erilaisia institutionaalisia ja epämuodollisia sosiaalisia tiloja ajan kuluessa. Kuulumisen tunteeseen perustuvien ryhmien lisäksi muodostuu siis jatkuvaa ylirajaista liikehdintää sekä ylirajaisia yhteisöjä. Ylirajainen tila on kasvanut merkittäväksi ilmiöksi 2000-luvun Euroopassa ja globaalissa maailmassa. Transnationaali viittaa terminä nimenomaan ylirajaisiin suhteisiin, sisä- ja ulkopuoliin, eikä sillä voi siten hahmottaa kaikenkattavasti yhteiskuntien sisäistä moninaisuutta (vrt. Häkli 2013, 345).

Termillä kosmopoliittinen ymmärretään puolestaan lokaalin ja globaalin tilan ja kulttuurin yhteenkietoutumista. Ihmiset, kulttuurit, markkinat ja esimerkiksi saasteet liikkuvat ylirajaisesti, mutta globaali limittyy myös yhteiskuntien sisälle monin tavoin (Delanty 2006, 35–36). Sekä ylirajaisuus että kosmopolitanismi haastavat territoriaalista topografista tilakäsitystä globaalisti verkottuneen paikan kokemuksen ja kuulumisen tunteen eli topologisesti hahmotettavan tilan kautta (vrt. luku 3.1). Kosmopolitanismin idea ylläpitää ajatusta, että kaikki kulttuurit ovat jollain tavoin hybridejä (Smith 1995). Hybridiys onkin iso tekijä ilmiössä, mutta se ei limity kosmopolitanismin universaaleihin normeihin (Delanty 2006, 33).

Käsitteenä kosmopoliittisuus tai maailmankansalaisuus limittyy jo antiikin Kreikkaan², jolloin sillä tarkoitettiin yleensä sitä, ettei ihmisen arvo riipu hänen syntymä-

² Kosmopoliittisuuden varhaisista merkityksistä ks. myös Kaartinen 2014; Nivala 2014.

paikastaan (Ollila & Saarelainen 2014, 14–16). Nykyisin ilmiön sisällä on useita erilaisia suuntauksia ja tasoja sekä heikkoja ja vahvoja muotoja (ks. Benhabib 2002, 17–18; Delanty 2006). Moraalinen kosmopolitanismi perustuu universaalille etiikalle, jossa yksilöiden suurin uskollisuus ymmärretään kuuluvaksi koko universaalille ihmisyyhteisölle (Delanty 2006, 26–33). Näin ollen kansallisvaltioiden sijaan maailman tulisi perustua ihmisyyteen, liberalismiin ja universaaleihin ihmisoikeuksiin. Heikompana muotona tämä voidaan nähdä monikulttuurisuuspolitiikassa, jossa korostetaan kaikkien ihmisten moraalista loukkaamattomuutta. Näkemystä on kritisoitu liiallisesta uskosta universaaliin ihmisyyteen sekä siitä, että se johtaa herkästi ajatukseen kulttuurittomista yksilöistä (emt., ks. myös Benhabib 2002; Calhoun 2003).

Poliittinen kosmopolitanismi nojautuu puolestaan kansalaisuuteen ja demokratiaan. Ilmiön vahvassa muodossa globalisaatio nähdään perustana ylijarjaiselle, kansallisvaltiot ylittävälle demokratialle sekä oikeuksille ja velvollisuuksille, mutta tämä ei toteudu käytännössä olemassa olevissa poliittisissa yhteisöissä (Delanty 2006, 26–33). Suuntauksen heikommat muodot perustuvat kansalaisuuden käsitteeseen, jossa territorion, syntymäpaikan ja kollektiivisten identiteettien sijaan painotetaan kansalaisoikeuksia ja kaikille ihmisille tasavertaista kansalaisuutta. Tällöin poliittinen yhteisö ei nojaa kulttuuriseen yhteisöön, ja ihmisen olinpaikalla on enemmän merkitystä kuin syntymäpaikalla: ihmisarvoon ja -oikeuksiin perustuvan kansalaisuuden uskotaan johtavan vapaampaan ja tasa-arvoisempaan maailmaan (emt.; Young 1989). Näkemystä on kritisoitu siitä, että kansalaisuus ei itsessään takaa tasa-arvoa ja osa ihmisistä kokee joka tapauksessa marginalisaatiota. Kansalaisuutta onkin ajanut homogeenisyyden ideaali, ja sen käytännöt perustuvat lähinnä läntiseen valkoiseen maskuliinisuuteen (Delanty 2006, 26–33; Young 1989).

Kulttuurinen kosmopolitanismi pohjautuu ajatukseen maailmankansalaisuudesta, jota ohjailee ajatus solidaarisuuden ja individualismin ihanteista (Johansson 2009, 90). Ilmiötä luonnehtivat liikkuvuus, verkostot, hybridit ja modernius (Delanty 2006, 26–33). Maailmankansalaisuuteen liittyy ajatus sekä maailman että paikallisryhmän jäsenyydestä (Johansson 2009). Kritiikkiä ovat herättäneet näiden verkostojen valta- ja hierarkiasuhteet sekä ilmiön vahva linkittyminen teknologiaan ja siten myös urbaanin koulutetun ja kansainvälisen eliitin etuoikeutettuun elämään. Ylipäätään kosmopolitanismi yhdistetään läntisten arvojen universalisointiin ja läntisen maailman pyrkimykseen maailman hallintaan (Calhoun 2003, 532; Delanty 2006, 26–33; de Sousa Santos 1999; Friedman 1999, 237; Woodiwiss 2002). Kritiikkiä on herättänyt myös valtapolitiikan realiteetit ja kulttuurien kiinnittyminen historialliseen kontekstiin: Rajatut kansallisvaltiot ja teollisten valtioiden luokkayhteiskunnat eivät limity luonnollisesti maailmankansalaisuuden avoimuuden ideaan (Delanty 2006, 26; Smith 1995).

Craig Calhoun (2003, 532, ks. myös Yuval-Davis 2011, 148–149) nostaa esiin, että vaikka ilmiöön liittyy ajatus maailmasta ilman ryhmärajoja, on kosmopolitanismi tietynlaista sosiaalista kuulumista. Näin ilmiö liittyy myös toiseuden teemoihin: kuka kuuluu joukkoon ja kuka ei (Yuval-Davis 2011, 156–157).

3.6 Sosialisaatioprosessi ja maailmankuva

Sosialisaatio on prosessi, jossa informaatiota tai kulttuuriksi katsottuja käytänteitä eri osatekijöineen siirretään seuraavalle sukupolvelle. Sosialisaatiossa on aina kyse toiminnasta ja vuorovaikutuksesta muiden ihmisten kanssa (Antikainen 1992, 76; Bourdon & Bourricaud 1989, 357). Sekä kulttuuriset käytänteet että yksilön persoonana muokkaantuvat näissä ympäröivän maailman ja ihmisten välisissä vuorovaikutusprosesseissa (Berger & Luckmann 1994, 72–80, 149; Berry 2007, 543; Hurrelmann 1988, 38–39). Maailmankuvien rakentumisen prosessia on hyvä tarkastella kokonaisvaltaisesti sekä sosiaalistamisen että sosiaalistumisen kautta. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella sitä, millaiseen maailmaan nuoret pyritään sosiaalistamaan, sekä toisaalta sitä, millaisena nuoret näkevät maailman, eli millaiseen maailmaan he ovat sosiaalistuneet.

Sosialisaatioprosessissa on kyse diskurssien ja niihin liittyvien arvojen luonnollistamisesta, sisäistämisestä ja uudelleentulkinnasta (Karvonen 1995, 37). Ilmiötä voidaan kutsua yksilön perehdyttämiseksi objektiiviseksi *kuviteltuun* yhteiskuntaan, jossa instituutiot sekä niiden tuottama yhteiskunnallinen tietovaranto ja maailmankuva esiintyvät muuttumattomina eli itsestään selvinä ja jatkuvina (Berger & Luckmann 1994, 72–80, 149; Berry 2007, 543, ks. myös Antikainen 1992, 76). Sosiaalistamisen kautta ylläpidetään ja välitetään institutionaalisesti esimerkiksi normeja eli järjestelmiin mukautumista helpottamaan pyrkiviä, usein arvolatautuneita, säännönmukaisuuksia (Virrankoski 1994, 44–45, ks. myös Helve 1996, 78–79). Erityisesti uusissa tilanteissa normatiiviset asenteet ja yleiset tiedolliset resurssit ohjaavat herkästi yksilön ajatuksia ja toimintaa (Bourdon & Bourricaud 1989, 357). Kukaan ei kuitenkaan sosiaalistu tarjottuun maailmankuvaan täydellisesti: objektiivisia todellisuuksia on useita, ja yksilöllisyys mahdollistaa näiden todellisuuksien ja erilaisten identiteettien väliltä valitsemisen (Berger & Luckmann 1994, 166, 185–196). Yksilöt tulevat yhteisöjen jäseniksi siis aktiivisen toimijuuden kautta (Habashi 2017, 18–24; Kallio 2014, 212, 2018a).

Sosialisaatiosta voidaan erottaa yksilöityminen eli minätunteen ja oman identiteetin muodostuminen sekä yhteiskunnallistuminen eli yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen (Antikainen 1992, 76–84; Siljander 2015, 49). Varhaislapsuudessa alkavaa minuuden ja oman identiteetin muokkaantumista kutsutaan primaarisiksi sosialisaatioksi. Tämän jälkeen alkava yhteiskunnan jäsenyyksiin ja sosiaalisiin rooleihin osallistuminen mielletään puolestaan sekundaarisiksi sosialisaatioksi. Käytännössä sosiaalistuminen ja yksilöityminen ovat kuitenkin kehämäisiä prosesseja, sillä ihminen esimerkiksi hallitsee omaa sosiaalistumistaan yksilöllistymisen kautta (Antikainen 1992, 76–84).

Sosialisaatioprosessissa on pitkälti kyse identifikaatiosta. Ihmisen identiteetti koostuu yksilöllisestä alueesta (yksilön persoonallisuus) ja kollektiivisesta järjestelmästä (esimerkiksi perhe, suku ja kansakunta). Ihmisen henkilökohtainen identiteetti perustuu niille asioille, jotka erottavat hänet muista ryhmän jäsenistä. Sosiaalisen identiteetin avulla yksilö puolestaan hahmottaa itseään suhteessa muihin ja ympäröivään yhteiskuntaan (Liebkind 1995; Paavola & Talib 2010; Verkuyten 2004). Ihmisen sosiaalinen identiteetti koostuu kaikista ryhmistä, joihin yksilö kuuluu eli esimerkiksi sukupuolesta, iästä, ammatista, uskonnosta, kansallisuudesta, kieliryhmästä ja niin edelleen. Lähtökohtaisesti henkilökohtainen identiteetti antaa ihmiselle ainutlaatuisuuden tunteen, sosiaalinen identiteetti yhteenkuuluvuuden tunteen (Liebkind 1995; Paavola & Talib 2010). Tosin Richard Jenkins (2008, 17) mieltää kaikki identiteetit sosiaalisiksi identiteeteiksi, sillä identifioitumisen prosessi on aina vuorovaikutuksellinen. Sosialisaatio on siis joksikin tulemisen prosessi – esimerkiksi sosiaalistaminen suomalaisen yhteiskuntaan voidaan rinnastaa sosiaalisen identiteetin muodostamiseen, sillä kansallinen identiteetti on jäsenyyssuokittelujen kautta hahmotettava kollektiivinen, henkilökohtaiseen jäsenyyteen perustuva, identiteetti (Anttila 2007, 24–25; Ronkainen 2009, ks. myös Meyrowitz 1985, 57; Paasi 2002). Tällaiset kollektiiviset identiteetit ovat aina poliittisia (Harle 1998, 9), vaikka yhteisön maailmankuvat mielletään usein arkipäiväisiksi kulttuurisiksi käytännöiksi (Hill & Mannheim 1992, 381).

Rob Shields (1991/1992) kutsuu tilallisten mielikuvien ja identiteettien sosiaalista rakentumista *sosiaaliseksi spatialisaatioksi* (*social spatialization*). Anssi Paasi (1996, 7–8, 54–72) on muokannut käsitteen *spatiaaliseksi sosialisaatioksi* (*spatial socialization*), joka korostaa poliittisen kuulumisen ja territoriaalisen identiteetin luomista ylhäältä alaspäin suuntautuvana prosessina. Ihmiset oppivat sijoittamaan itsensä ja myös muut maailmaan tämän institutionaalisen prosessin kautta. Spatiaalinen sosialisaatio, joka paikantuu usein käytännössä kansalliseksi sosialisaatioksi, siis sosiaalistaa yksilöt ja yhteisöt jaettujen traditioiden kautta kollektiivisen territoriaalisen identiteetin piiriin. Tämä sosialisaatioprosessi perustuu sosiaalisen integraation rakentamiseen ja usein

myös yhteisön hegemonisten rakenteiden uusintamiseen (ks. myös Häkli & Paasi 2003; Newman & Paasi 1998; Paasi 2009). Näin jo lapsuudesta alkava arkipäiväinen spatiaalinen sosialisatio limittyy kiinteästi geopolittisiin prosesseihin (Kallio 2016a).

Kirsi Pauliina Kallio (2014, 213) korostaa, että kaikki ihmiset aloittavat minän ja maailman välisen suhteen rakentamisen nollapisteestä synnyttyään tähän maailmaan. Lapsuutta tai nuoruutta ei näin ollen tarvitse määritellä tarkkarajaisiksi yksiköiksi *poliittiseksi tulemisen* (*political becoming*) prosesseissa, sillä lapset ja nuoret eivät ole vähemmän ihmisiä kuin aikuiset. He kuitenkin hahmottavat maailman hyvin intensiivisesti ja moninaisesti. Koska nuorten käsitykset maailmasta eivät ole vielä niin pureskeltuja ja uomiinsa asettuneita kuin aikuilla, on sosialisatioprosessi heidän kohdallaan sekä tehokkaampaa että yllättävämpää. He siis tulevat sosialisatioprosessin tuotoksena samanaikaisesti sekä samanlaisemmiksi että ainutkertaisemmiksi (emt., 213). Esimerkiksi kansallisen kuulumisen kohdalla tämä näkyy siinä, että nuoret tulevat tietoisiksi siitä, mitä suomalaiselta odotetaan ja millaisia konnotaatioita suomalaisuuteen liitetään, mutta kaikki eivät toteuta näitä piirteitä ja tapoja omassa elämässään samalla tavalla (Palmu 1992, 302).

Sosiaalistamisprosessi nähdään usein poliittisena pyrkimyksenä, jossa nuoresta halutaan saada toimijuuttaan oikein suuntaava ”mallikansalainen” osana institutionaalista järjestelmää (Habashi 2017, 18–24, 105–107; Kallio 2014, 212, 2018a, 2018c). Tällaista poliittisesti merkityksellistä sosialisatioprosessia kutsutaan usein *poliittiseksi sosialisatioksi* (Tomperi 2011). Esimerkiksi eri instituutioiden toteuttama pyrkimys lapsen ja nuoren kasvattamiseen ja samastamiseen kansalliseen identiteettiin tai johonkin uskonnolliseen arvomaailmaan tai yhteisöön on osa perinteistä poliittista sosialisatiota (vrt. Habashi 2017, 151–155, 85–87; Kallio & Häkli 2013). Kansalaisuuden käytäntöihin sosiaalistumista voidaan lähestyä myös *geososialisatian* (*geosocialization*) käsitteellä, joka painottaa ihmisen omaa toimijuutta, topologista olemista ja prosessin tilallis-poliittista kontekstia (Kallio 2018a, 2018b).

Koululaitos on Suomessa merkittävässä osassa kansallisessa sosialisatioprosessissa, sillä sen institutionaalinen tehtävä on sosiaalistaa lapset ja nuoret suomalaiseen yhteiskuntaan (Gordon ym. 2000; Kallio 2005, 87; Pietarinen & Rantala 1998; Ronkainen 2009, 87) ja laajentaa oppilaiden maailmankuvaa haluttuun suuntaan (Raustevon Wright & von Wright 1994, 94). Vaikka sosialisatiota tapahtuu ilman tietoista pyrkimystäkin, on kasvatuksella erityinen sosialisatiotehtävä (Siljander 2015, 50). Koululaitoksella on erityisen vahva asema sosiaalistajana, sillä oppilaiden sisäistämää tietoperusta arvostellaan sanallisesti ja numeraalisesti, ja nämä oppilaiden saamat arvosanat vaikuttavat heidän tulevaisuuden koulutus- ja ammatinvalintamahdollisuuksiinsa. Sosialisatioprosessin kautta lapsi oppiikin ymmärtämään oman paikkansa ja

roolinsa yhteiskunnassa (Palmu 1992, 302). Myös media on perinteisesti nähty vahvana sosiaalistajana ja merkitysten muodostajana (ks. esim. Sullivan 2013). Sosialisatioprosessia ei kuitenkaan voi ennustaa, sillä se ei tapahdu selkeästi ja suoraan omakseen (Connell 1972; Tomperi 2011, 4), ja tämä prosessi voi kestää koko eliniän (Siljander 2015, 50).

Lasten toimijuus ja poliittisuus supistuvat yleensä näkemykseen, jossa heidän katsotaan olevan lähinnä politiikan kohteena aikuisten ollessa poliittisia toimijoita (Connell 1987, 221; Kallio 2005, 80, ks. myös Paasi 2009). Sosialisatiota käsiteltäessä on lasten toimijuuden väheksymisen vuoksi kritisoitu vanhanaikaiseksi ilmiöksi (Matthews 2007; Tisdall & Punch 2012). Lapset ja nuoret eivät olekaan vain ylhäältä alas suuntautuvan kulttuurisen siirron vastaanottajia vaan poliittisia toimijoita, jotka voivat kyseenalaistaa instituutioiden välittämiä ”totuuksia” ja sosiaalistua näin erilaisiin käsityksiin maailmasta (Antikainen 1992, 84; Connell 1987, 221; Kallio 2014, 2016a; Kallio & Häkli 2010; Kuuskoski 2007; Paasi 1996, 58; Pykett 2009, 110). Nuorten tilallinen maailmankuva ja identiteetti muodostuvat siten eri tahoilta tarjotun tiedon ja kokemusten summana. Nuorten maailmankuviin ja identiteetteihin vaikuttavat ja pyrkivät vaikuttamaan koululaitoksen ohella esimerkiksi erilaiset mediat, perhe ja suku sekä nuorten omat vertais- ja harrastusryhmät sekä toisaalta erilaiset sosiaaliset tekijät, ideologiat ja poliittiset liikkeet.

Tietty luonnonympäristö sekä erilaiset kulttuuriset käytänteet ja sosiaaliset järjestelmät ovat aina vuorovaikutuksessa ihmisen kanssa. Ihminen siis rakentaa itsensä ja minuutensa näiden sosiaalisten prosessien läpi, jolloin hänestä *tulee* sisäistämisen kautta yhteiskunnan jäsen (Berger & Luckmann 1994, 50–56, 147–148). Nämä prosessit ovat monisyisempiä, mikäli yksilö muuttaa kielellisestä ja kulttuurisesta ympäristöstä toiseen. Perinteisesti yhteiskunnallista sosiaalistamista ja sosiaalistumista lähestytään multikulturalistisessa diskurssissa akkulturaatio-käsitteen kautta, jolla hahmotetaan erilaisiin kulttuuripiireihin limittyvää sosialisatioprosessia. Akkulturaatio perustuu siis käsitteenä erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten jatkuvaan omakohtaiseen kontaktiin, jonka seurauksena ryhmän tai ryhmien kulttuurisissa käytänteissä tapahtuu muutoksia (Berry 2007, 543; Liebkind 1995; Redfield, Linton, & Herskovits 1936). Akkulturaatioprosessin katsotaan vaikuttavan suuremmin ei-dominoinnin ryhmän jäseniin, vaikka myös enemmistökulttuurin ja -yhteiskunnan käytänteisiin tulee vaihtuvuutta (Berry 1997, 2001, 616, 2007).

Akkulturaatioprosessiin vaikuttavat monet seikat yhteiskunnallisista asenteista henkilökohtaisiin eroihin. Mikäli maahanmuuttajat omaksuvat uuden kulttuuri-identiteetin ja vuorovaikutusryhmän, puhutaan assimilaatiosta eli sulautumisesta. Vastakohtana tälle on separaatio eli eristäytyminen, jolloin maahanmuuttajat säilyttävät

vanhan identiteettinsä ja välttävät kohtaamisia muiden kuin omaan kulttuuripiiriinsä kuuluvien kanssa. Oman kulttuuri-identiteetin säilyttämistä sekä samanaikaista kulttuurien välistä vahvaa vuorovaikutuskenttää ja osallistumista uuden elinympäristön sosiaalisiin, taloudellisiin ja poliittisiin resursseihin kutsutaan puolestaan integraatioksi. Kyseessä on maahanmuuttajien ja vastaanottavan yhteiskunnan välinen interaktiivinen oppimisprosessi, joka vie aikaa jopa usean sukupolven verran. Mikäli maahanmuuttajalla ei ole mahdollisuuksia tai kiinnostusta kulttuurinsa säilyttämiseen ja yhteiskunnalliseen kanssakäymiseen, on hän vaarassa marginalisoitua. Nämä edellä esitetyt akkulturaatiostrategiat eivät välttämättä ole vapaan valinnan tulosta, vaan enemmistöryhmä voi esimerkiksi diskriminaation avulla johtaa maahanmuuttajan eristäytymiseen tai marginalisaatioon (Berry 1997, 5–11, 2001, 619, 2007, 550–552; Berry & Hou 2016, ks. myös Saukkonen 2013, 65–66).

Klassinen akkulturaatio-malli on varsin normatiivinen ja staattinen. Sen mukaisesti kulttuurit ja niiden omaksuminen ymmärretään olemuksellistavasti ja yksinkertaistaen (ks. myös Jasikanja-Lahti, Liebkind, Horenczyk & Schmitz 2003; Martikainen ym. 2006). Thomas Faist (2000, 287) tuokin esiin, että sekä vahva assimilaatio että etninen pluralismi perustuvat kulttuurisäiliömalliin – ensimmäinen valtakulttuurin ja toinen vähemmistökulttuurien osalta. Kuitenkin yhteiskunnalliset poliittiset pyrkimykset ja arkiset käytännöt muokkaavat maahanmuuttajien kuulumisen tunnetta. Tutkimukset osoittavat, että maahanmuuttajat voivat parhaiten sekä psykologisesti että sosiokulttuurisesti ajatellen, kun he voivat yhdistää aiempia kulttuurisia käytänteitä ja identiteettejään tulomaansa vastaaviin (Kymlicka 2012, 14, ks. esim. Berry & Hou 2016; Jasikanja-Lahti ym. 2003). Tämä kuitenkin edellyttää kokemusta kunnioittavasta suhtautumisesta, sillä diskriminaatiota kokevat maahanmuuttajat turvautuvat herkemmin vahvaan lähtömaahan limittyvään etniseen ja kulttuuriseen identiteettiin (Berry, Westin, Virta, Vedder, Rooney & Sang 2006).

Maailmankuva heijastaa sosialisatioprosessin tuotosta eli ihmisen ja ympäröivän maailman välisissä vuorovaikutusprosesseissa sisäistyneitä asioita. Ihmisen maailmankuvassa kiteytyvät ne asiat, joita hän on elämänsä aikana nähnyt, kokenut, oppinut, ajatellut ja tuntenut (Helve 1996, 78; Myers ym. 1991; Rauste-von Wright 1986; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 94). Jokaisella ihmisellä on näin omat henkilökohtaiset käsityksensä, eli jokaisella on oma maailmankuvansa, mutta muut ihmiset vaikuttavat niiden muodostumiseen (Ihle, Sadowsky & Kwan 1996). Ympäristöstä omaksutuista arvoista muodostuu ikään kuin viitekehyksiä, joiden varassa yksilöt muodostavat maailmankuviaan (Helve 2002, 16). Maailmankuva kertoo siitä, mihin yksilö, jokin ihmisryhmä tai instituutio uskoo ja mitä pitää totena tai todellisenä.

Maailmankuva on siis ihmisen tai instituution maailmaa koskevien uskomusten, arvomaailman ja maailmankatsomuksen kokonaiskuva – joskin tämä kokonaiskuva myös muuttuu prosessinomaisesti koko ihmisen eliniän ajan (Helve 1993, 14–17; Rauste-von Wright 1986, 1–28; Rikkinen 1989, 141).

Sosiaalistumisprosessiin vaikuttavat yksilön kehitysprosessit, sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit sekä historiallinen konteksti (Antikainen 1992, 76–84). Maailmankuvia muokkaavat siis omakohtaiset kokemukset sekä fyysinen, aktiivinen, ideologinen että sosiaalinen ympäristö (Helve 1993, 14–15, 17–34). Näin maailmankuviin liittyy olennaisesti käsitys ja mielikuvat yksilön ympärillä olevasta tilasta (Rikkinen 1989, 141). Ylipäättään yksilöt rakentavat maailmankuvansa eli todellisuuden sisäisen representaationsa jatkuvassa dialogissa minän ja maailman kanssa (Rauste-von Wright 1986). Se, mistä me puhumme ja miten puhumme, on aina liitoksissa maailmankuvaamme, sillä ihmiset orientoivat toimintaansa maailmankuviansa pohjalta (Johnstone 2002; Rauste von Wright 1986, 1–28). Yleensä ihmiset eivät kuitenkaan ole kovin tietoisia oman maailmankuvansa sisällöistä (Helve 1993, 14, 1996, 78).

3.7 Ydinkäsitteiden tulkinta ja kytkökset analyysissä

Tässä luvussa olen esitellyt väitöskirjani kannalta keskeisiä käsitteitä ja ilmiöitä: tilaa, geopolitiikkaa, nationalismia, identiteettiä, toiseutta ja kuulumista, monikulttuurisuutta, sosialisatioprosessia ja maailmankuvia. Seuraavaksi pohdin, miten nämä ydinkäsitteet muotoutuvat suhteessa väitöskirjan analyttisiin tavoitteisiin ja miten sovellan käsitteitä ja niiden saamia merkityksiä ja liitoksia analyysissäni.

Tila toimii tämän väitöskirjan taustakäsitteenä mutta ei neutraalina taustakulissina. Päinvastoin – pyrin hahmottamaan tilan tekemisen politiikkaa ja tilaan limittyviä poliittisia liitoksia. Analyysissä tuon esiin, kuinka kansallisvaltioajattelulla ja territoriaalisella tilalla tuotetaan maantieteellistä mielikuvitusta sekä myös meidän ja heidän -dialektiikkaa. Topologian ja topografian käsitteitä käytän havainnoimaan oppikirjojen ja nuorten tilakäsityksiä ja tilallista kiinnittymistä. Vaikka ymmärrän kyseiset käsitteet yhteenkietoutuneina ja käytännössä erottamattomina, sovellan niitä myös teoreettisesti erillisinä havainnoimaan tilallisuuden tuottamisen ja kokemisen instituutionaalista ja toisaalta henkilökohtaista pohjaa sekä niihin liittyvää geopolitiittista sosialisatiota.

Geopolitiikan avulla tarkastelen tilallisen toiseuden rakentamista ja rakentumista. Nationalismi toimii analyysissäni kansallisvaltiodiskurssin taustamekanismina. Käsi-

tän nationalismin territoriaalista tilakäsitystä ja kansan ideaa luonnollistavaksi ideologiaksi. Lähestyn analyysissäni kulttuureja tilan käsitteen kautta ja pohdin sitä, miten kulttuurit ja monikulttuurisuus yhdistetään territoriaaliseen tilaan. Tarkastelen myös etnisyyden, kansan, kansalaisuuden ja rodun välisiä määrittelyjä ja suhteita. Ymmärrän sekä kansat, rodut että etnisyydet sosiaalisesti tuotettuna rakenteena, en selvärajaisina ryhminä. Ne toimivat siis mekanismeina, jolla muodostetaan ja ylläpidetään ryhmärajoja (ks. Brah 1996; Eriksen 1993, 18–19) sekä samanaikaisesti ulkoapäin määriteltynä (etnisinä) kategorioina (ks. Huttunen 2005; Phinney 1990).

Identiteetit ja kulttuurit ymmärrän monimuotoisina ja moninaisina prosesseina. Samastun Jouni Häkliin (2008) ja Stuart Halliin (2002), jotka korostavat, että (kansallisia) kulttuureja ei tulisi tarkastella yhtenäisinä kulttuurisina käytänteinä, vaan jatkuvasti muuttuvina ja ristiriitaisina narratiiveina sekä diskursiivisina keinoina, joiden avulla ero esitetään yhtenäisyydeksi tai samuudeksi. Kulttuuria voikin verrata arkipäiväiseen jatkuvasti käytettävään ja uusinnettavaan tietovarantoon (vrt. Housley 2003, 87). Ymmärrän kulttuurit olemukseltaan ja alkuperältään moninaisina, mutta näen sosialisatioprosessin tuottavan myös samanlaisuutta. Vaikka jokainen yksilö on itsessään uniikki, tuotetaan yhteiskunnallisissa sosialisatioprosesseissa kollektiivisiksi tarkoitettuja uskomuksia, arvoja ja tapoja. Esimerkiksi käsitys (kansallisesta) kulttuurista staattisena ja itsestään selvänä on yksi (tilallinen) kouluopetuksessakin painotettu sosiaalistamisen muoto. Samassa yhteiskunnassa kasvaneilla voidaan siis olettaa olevan osittain samanlaisia kulttuurisia arvoja ja olettamuksia maailmankuvissaan (vrt. Berger & Luckmann 1994, 50–56, 80; Rauste-von Wright 1986, 2–46), vaikka yksilöt käyvät jatkuvia neuvotteluja sosialisatioprosessin kanssa, ja siten he myös vastustavat ja kieltävät tarjottuja arvoja ja identiteettejä. Nuorten maailmankuvia tarkastellessani käytän myös polisoitumisen käsitettä. Politisoitumisella tarkoitan arkipäiväistä poliittista³ aktiivisuutta, toimijoiden välisten jännitteiden syntymistä tai rajojen rikkomista, esimerkiksi vakiintuneiden käytäntöjen kyseenalaistamista tai yhteiskunnallisten kysymysten uudelleen sisäistämistä omista lähtökohdista käsin (vrt. Laine & Peltonen 2003, 25).

Ihmiset ovat liikkuneet aina, ja tämä liikehdintä jatkuu kansallisvaltioiden rajoista huolimatta. Eräs tällainen maailmanlaajuisesti merkittäväksi kohonnut liikkeen muoto on turismi ja lomamatkailu. Turismi perustuu vapaa-ajan viettoon ja väliaikaiseen vierailusuhteeseen (ks. Urry 2006), enkä koe sitä teoreettisesti tärkeäksi aiheeksi (moni)kulttuurisuudesta puhuttaessa. Aihe kuitenkin nousi vahvasti esiin sekä oppikirjoissa että nuorten puheessa. Sivuan analyysissäni myös turismia ilmiönä, mutta en limitä sitä varsinaisesti omaan teoreettiseen kontekstiinsa, vaan käsittelen aihetta

³ ymYärryksenä politiikasta, ks. luku 4.2.1.

myös muussa analyysissä käyttämieni tilallisten, kulttuuristen ja toiseuden käsitteiden kautta. Turismi perustuu instituutiona olemuksellistavaan kulttuurikäsitteeseen, ja se liittyy vahvasti topologisesti koettuun, mutta topografisesti määriteltyyn, tilaan.

Analyysissäni pyrin kartoittamaan hegemonisten diskurssien lisäksi oppikirjojen ja nuorten moninaisia tapoja hahmottaa kulttuureja ja monikulttuurisuutta – löytyykö niistä perinteisen monikulttuurisuuskäsityksen lisäksi esimerkiksi hybridisyyttä, kriittisiä monikulttuurisuuden käytänteitä ja kosmopoliittisia arvoja? Lähestyn kulttuureja ja niihin sosiaalistumista myös kuulumisen politiikan kautta. Kuulumisen politiikka liittyy osaltaan esimerkiksi kansan, etnisyyden ja uskonnollisten ryhmien kategorioihin (ks. Bauman 2010, 104–105; Lave 2003, 505). Painotan, että kuulumisen tunteen kannalta olennaista on se, että ihminen tuntee kuuluvansa johonkin ja samanaikaisesti kokee tulevansa hyväksytyksi tässä identiteetissä.

Tarkastelen analyysissä myös olemuksellistavaan kulttuuri- ja identiteettikäsitteeseen liittyvää kategoriointia, stereotypisointia ja toiseuttamista (vrt. esim. Grillo 1998, 196). Sinänsä stereotyyppiset oletukset ovat ihmismielelle luonnollinen maailman ja sen ilmiöiden jäsentämistapa (Rikkinen 1996, 60). Niitä tulisi kuitenkin käyttää hyvin varovaisesti, sillä stereotypiat ovat voimakkaasti kategorisoivia ja luokittelevia toiseutta luovia representaatioita, joiden esittämä kuva pyritään vakiinnuttamaan totuudenmukaiseksi käsitykseksi kuvaamastaan aiheesta (Dyer 2002, 45–54). Käytän analyysissäni tällaiseen toiseuden tuottamiseen liittyviä orientalismin, kulttuuristamisen, uskonnollistamisen, rodullistamisen ja valkoisen katseen sekä ulkomaa-laistamisen, evolutionismin ja eurosentrismen käsitteitä. Lisäksi tarkastelen hieman sukupuolikategorioita sekä sukupuolen tuottamista. Jälkikolonialistien teorian mukaisesti uskon, että erilaisilla symbolisilla erotteluilla ja toiseuden tuottamisella on poliittista ja sosiaalista vaikutusta yhteiskuntiin ja yksilöihin (ks. esim. Chakrabarty 2000; Said 1994; Tuori 2009).

Edward Saidin (1987/1978, ks. myös 2006, 2007) luoma *orientalismin* käsite korostaa toiseuden olevan Euroopan ja lännen määrittäjä, sillä eurooppalainen identiteetti on luotu suhteessa erilaiseksi, lapselliseksi ja rappeutuneeksi nähtyyn orienttiin. Kyse on imperialismien myötä syntyneestä valtasuhteesta, jossa länsi on dominoiva auktoriteetti suhteessa Toiseen. Said liittää käsitteensä erityisesti eksoottisena nähtyyn itään. Maailma on muuttunut jokseenkin radikaalisti Saidin teoksen julkaisuajankohdasta eli 1970-luvusta esimerkiksi tiedonkulun ja -saavutettavuuden, matkustelun ja yleisen monikulttuurisuuden myötä. Lännen ja idän vastakkainasettelu ei kuitenkaan ole kadonnut, vaan keskittyy nykyisin erityisesti (kristityn) lännen ja islaminuskon nähtyyn erilaisuuteen. Ilmiöstä käytetään nimitystä *neo-orientalismi* (ks. esim. Samiei 2010; Tuastad 2003).

Sovellan orientalismin käsitettä myös itse-kulttuuristamisen kautta. Kutsun näkökulmaa *positiiviseksi orientalismiksi* eli outoutta tavoittelevien piirteiden ihailuksi (ks. myös Rinne 2011). Tällöin nähty eksoottisuus käännetään alleviivaamaan *meidän* itsemme (jaettu) uniikkeja piirteitä ja oman olemassaolomme merkitystä. Matti Peltosen (1998, 21) mukaan kulttuuria välitetäänkin stereotyypioiden kautta. Eräänlainen stereotyypioimisen muoto oppikirjoissa on tällainen kansojen esittäminen kansankulttuureina, jolloin kulttuureja kuvataan *perinteisten*, usein jo vanhentuneiden tapojen kautta, ja ihmiset nähdään eräänlaisina kulttuurisina stereotyypioina. Kutsun ilmiötä *kulttuuristamiseksi* (ks. myös Rinne 2011), jossa kulttuurien erilaisuuden korostaminen johtaa muiden näkemiseen lähinnä kulttuurinsa ehdollistamina (vrt. Frankenberg 1993, 192). *Uskonnollistaminen* perustuu vastaaviin oletamuksiin, jossa uskonnon (yleensä islamin) katsotaan määrittävän ihmistä niin paljon, että mahdolliset muut identiteetit peittyvät uskonnon alle (Alibhai-Brown 2001; Beck 2006, 166–167; Martikainen ym. 2008; Sen 2009, 47–49). Ymmärrän myös sukupuolen sosiaalisesti rakennettuna ja olemuksellistavana identiteettikategoriana, jonka saamat merkitykset ovat ajassa ja paikassa muuttuvia (vrt. esim. Butler 2006; Fornäs 1998, 81).

Sisään ja ulossulkevaa kategorisointia tehdään myös kansallisuuden, kansalaisuuden ja rodun perusteella. Etnisen valtaryhmän edustajat saatetaan nähdä ainoina oikeina kansalaisina, jolloin ei-kansalliseksi katsottua syntyperää olevat ihmiset typistetään *ulkomaalaisiksi* ja *jostain tulijoiksi* heidän kansalaisuudestaan huolimatta (Paavola & Talib 2010; Rastas 2007; Valtonen 2005). Toisen polven maahanmuuttaja-termi tukee ajatusta. Käyttämäni *rodullistamisen* käsite tarkoittaa hierarkista erontekemisen politiikkaa, jossa ulkoiset piirteet kategorisoidaan kulttuuristen ja historiallisten merkitysten kautta (Miles 1994; Puuronen 2011, 49; Rastas 2005). Kuitenkin myös itsensä roduttomiksi näkevät valkoiset ovat rodullistettuja, vaikka valkoiset eivät sitä välttämättä itse näekään. Valkoisuuden värin ja vallan kieltäminen johtaa *valkoiseen katseeseen*, jossa valkoisuus peittyy näennäisen normaaliuden alle ja muut näyttäytyvät rotujen kautta (Brah 1996; Dyer 2002, 179–186; Frankenberg 1993).

Erityisesti sosiaalidarwinistissa ajattelutavoissa rodut ja kulttuurit ymmärretään hierarkisina (Hall 2003b, 253–253; Kaikkonen 1985; Miles 1994). Rotuteorioihin läheisesti liittyvä *evolutionismi* perustuu ajatukseen, jossa kulttuurien katsotaan kehittyvän ikään kuin aikajanalla, jonka päämääränä on länsimainen ihanne. Näin kulttuurit hahmotetaan kehitykseltään eritasoisina, ja tätä kehitystä arvotetaan länsimaiden luomista mittareista käsin (Agnew 1998, 8, 32–37; Hall 2003b, 253–253; Neverdeen Pieterse 2004, 49; Paasi 1996, 230–231). Ilmiö limittyy luonnollistettuun länsi- ja eurooppakeskeisyyteen eli *eurosentrismiin*. Tällöin eurooppalaiset ja länsimaiset määreet

nähdään koko maailman normina ja muuta maailmaa tarkastellaan niiden kautta (Shohat & Stam 1994, 1–14; Puuronen 2011).

Rasismien ymmärrän hierarkisoivana erontekemisen politiikkana enkä koe esimerkiksi jakoa kulttuuriseen ja biologiseen rasismiin merkittävänä – laajemman määritelmän avulla ilmiöön voidaan pureutua kokonaisvaltaisemmin, jolloin ei oikeuteta rasistista puhuntaa esimerkiksi vain kulttuurisiin syihin vedoten. Pyrin erilaisuuden tuottamisen vastustamiseen esimerkiksi moninaisen kulttuurikäsitteilyksen, toiseuden tuottamisen tunnistamisen ja valkoisuuden normin purkamisen kautta. Myös tutkimus osallistuu yhteiskunnan diskursiiviseen rakentamiseen, ja siksi esimerkiksi käytettyjä käsitteitä on syytä tarkastella kriittisesti. Oppikirjoissa tällaisia kyseenalaiseksi nähtyjä käsitteitä ovat muun muassa rotu, kehitysmää ja toisen polven maahanmuuttaja.

Vesa Puuronen (2011, ks. myös Brah 1996) korostaa, että tutkija ei voi olla käyttämättä kieltä, jolla asioista puhutaan yhteiskunnassa: muiden käsitteiden käyttö johtaa herkästi väärinymmärrykseen, eikä vaikkapa rotujärjestelmä katoa sillä, että siitä ei puhuta. Kirjoittaessani oppikirjojen ja nuorten maailmankuvista, joudun käyttämään samaa kieltä, mutta pyrin samalla tuomaan esiin käsitteiden sisältämiä arvolaukauksia. Jo käsitteiden ongelmallisuuden auki kirjoittaminen pohjustaa kriittistä ajattelua ja auttaa esimerkiksi rasismista irrottautumiseen (emt.). Kritisoin myös oppikirjojen lännen ja idän käsitteiden määrittelemätöntä käyttöä. Tällaisilla kategorisoinneilla voidaan uusintaa esimerkiksi orientalistista diskurssia lähes huomaamattomasti. Tässä väitöskirjassa hahmotan lännen ja idän eron tekemisen politiikan kautta eli tarkastelen sitä, miten itää ja länttä rakennetaan oppikirjoissa ja nuorten keskuudessa.

4 AINEISTOT, MENETELMÄT JA TUTKIMUSPROSESSI: TARKASTELUSSA OPPIKIRJAT JA NUORTEN MAAILMANKUVAT

Väitöskirjani empiirisessä osuudessa tarkastelen sekä oppikirjojen tarjoamia että nuorten omaksumia maailmankuvia ja identiteettejä. Aineistoina nämä osiot eroavat toisistaan huomattavasti. Oppikirjat edustavat jo olemassa olevaa institutionaalisesti tuotettua aineistoa, mutta nuorten maailmaan ei ole valmista pääsyä.

Yleisen aineiston esittelyn jälkeen pureudun tässä luvussa oppikirjojen tuotantoon ja erityispiirteisiin – näillä opetussuunnitelmiin perustuvilla teoksilla on omat standardinsa. Tämän jälkeen avaan karttapohjaista tutkimusmetodi MAPOLISTA, jonka avulla pääsin käsiksi nuorten ajatuksiin ja maailmankuviin. Aineistoihin liittyviä huomioita ja haasteita käsittelevässä luvussa avaan muun muassa aineistonkeruun ja -käsittelyn eettisyyteen ja alaikäisten nuorten kanssa toimimiseen liittyviä asioita. Luvussa 4.2 paneudun analyysimenetelmiin ja tutkimusprosessin kuvaukseen. Laajaa kaksiosaista aineistoani käsittelin ja erittelin sisällönanalyysin avulla. Näin pystyin erottelemaan merkittäviä aihealueita ja rajaamaan epäolennaisia pois. Varinaisen analyysin toteutin kriittisen diskurssianalyysin avulla. Lisäksi tarkastelin aineistojen visuaalisia järjestyksiä.

4.1 Aineistojen esittely, institutionaalinen pohja ja hankinta

Väitöskirjani oppikirja-analyysi perustuu suomalaisten peruskoulun oppikirjojen diskurssianalyttiseen lähilukuun. Oppikirjat edustavat institutionalisoitua tietoa – ne kertovat asioista, joita pidetään tärkeänä tietää ja oppia (Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 436). Kouluopetusta säädelään monin eri tavoin: Opetus perustuu perusopetuslakiin, Valtioneuvoston yleisiin valtakunnallisiin tavoitteisiin ja tuntijakoon sekä Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteisiin. Lisäksi opetus pohjautuu kuntien ja peruskoulujen omiin opetussuunnitelmiin, kustantajien oppimate-

riaaleihin sekä yliopistoperustaisen opettajankoulutuksen käyneeseen opettajakuntaan ja kouluissa tapahtuvaan käytännön opetus- ja kasvatustyöhön (Heinonen 2005; Opetushallitus 2004).

Tämän tutkimuksen oppikirja-aineisto koostuu Suomen suurimpien oppikirjoja tekevien kustantamojen (Otava, WSOY, Tammi ja Edita) peruskoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin suomenkielisistä oppikirjoista. Kaikki analysoidut kirjat on painettu 2000-luvulla, ja olen pyrkinyt valitsemaan analyysihetkellä saatavilla olevista painoksista uusimman. Analysoidut oppikirjat on painettu vuosina 2001–2017. Mukana on yhteensä 56 kirjaa, mutta käytännössä 60 kirjaa (kolme yläkoulun ja yksi alakoulun historiankirja sisältää kaksi kirjaa eli kyseessä on sekä kahdeksannen että yhdeksannen ja viidennen ja kuudennen vuosiluokan oppimäärät yhdistävät kirjat). Näistä 21 (käytännössä 22) on alakoulun kirjoja ja 35 (käytännössä 38) on yläkoulun kirjoja. Oppikirjasarjoja on viisi alakoulun ja neljä yläkoulun maantiedon, kuusi alakoulun ja kahdeksan yläkoulun historian sekä seitsemän yhteiskuntaopin oppimäärästä. Kattava lista analysoiduista oppikirjoista löytyy Oppikirja-aineisto-osuudesta. Pysin hankkimaan oppikirjat kirjastojen kautta lainaan; ei-saatavilla olevat ostin kirjakaupasta.

Kaikki mukaan valitut oppiaineet ovat omia vahvoja oppialojaan ja pohjautuvat kiinteästi tilalliseen ja kulttuuriseen maailmaan. Maantiede on perinteinen tilan tiede, jossa kerronta keskittyy luonnonilmiöiden lisäksi erilaisiin paikkoihin ja alueisiin sekä paikallistettuihin kulttuureihin. Historia kertoo eri alueiden historiasta ja rakentaa samalla kansallista identiteettiä. Yhteiskuntaoppi pohjautuu puolestaan Suomen valtion ja yhteiskuntaan. Aiemmin tekemäni pilottitutkimus (Rinne 2011) auttoi aineistovalintojen tekemisessä.

Luokkahuoneissa tapahtuva käytännön opetus jää tämän väitöskirjan ulkopuolelle. Jokainen opetustilanne on uniikki, ja jokainen oppilas kokee nämä tilanteet omista lähtökohdistaan käsin. Opettajat käyvät kuitenkin läpi yliopistoperustaisen opettajankoulutuksen. Lain mukaan opettajankoulutukseen kuuluu maisterin tutkinto kasvatustieteistä, opettajan pedagogiset opinnot sekä luokanopettajalle peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (35op) ja aineenopettajalle yhden tai kahden opettavan aineen opinnot. Aineenopettajan tulee suorittaa valitussa aineessa syventävät opinnot (vähintään 55 op) ja mahdollisessa toisessa aineessa ainakin aineopinnot (35 op). Kasvatustieteellisen alan tutkintoja ja opettajankoulutuksen opintoja on mahdollista suorittaa useassa eri yliopistossa (ks. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 794/2004). Näin ollen myös opettajakunnan taustaopinnot ovat varsin tarkkaan

määriteltyjä. Yhdenmukainen opettajankoulutus normalisoi osaltaan koulun sosiaalistavaa vaikutusta: Suomessa pyritään takaamaan yhdenmukainen koulutus ja kasvatusta kaikille.

Tutkimuksen etnografinen osuus koostuu yhteensä 144:stä kartasta, 72:sta haastattelusta ja 112:sta kirjoitelmasta (yksi nuori saattoi kirjoittaa monta tarinaa). Mukana oli kaksi Pirkanmaalla sijaitsevaa koulua, joista kummastakin yksi seitsemäs ja yksi yhdeksäs luokka. Etnografiset osuudet toteutettiin niin, että seitsemäsluokkalaiset osallistuivat tutkimukseen syksyisin (2013 ja 2014), jolloin heillä oli tuoreessa muistissa alakoulun oppimäärä. Yhdeksäsluokkalaiset puolestaan osallistuivat tutkimukseen keväisin (2014 ja 2015), jolloin he olivat läpikäyneet pääpiirteiltään peruskoulun koko oppimäärän.

4.1.1 Opetussuunnitelmat opetuksen perustana

Suomessa koulun tehtävä on paitsi opettaa myös edistää hyvinvointia (Soini, Kinosalo, Pietarinen ja Pyhältö 2017, 37). Koulun luonnetta määrittää kuitenkin pakko oppivelvollisuuden kautta (Kallio 2005, 79). Oppivelvollisuuslaki velvoittaa kaikki Suomessa vakituisesti asuvat lapset hankkimaan perusopetuslaissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyn oppimäärän. Lapsen oppivelvollisuus päättyy vasta, kun perusopetuksen oppimäärä on saatu hyväksytysti suoritettua tai oppivelvollisuuden alkamisesta on ajallisesti 10 vuotta, eli se lukuvuosi on loppunut, jolloin nuori täyttää 17 vuotta. Niin sanottu pidennetty 11 vuotta kestävä oppivelvollisuus koskettaa niitä, joilla opetuksen tavoitteiden saavuttaminen kestää kauemmin vamman tai sairauden vuoksi. Suomessa lähes kaikki eli 99,7 prosenttia nuorista suorittavat perusopetuksen oppimäärän loppuun saakka (ks. Opetushallitus 2019b).

Valtioneuvosto määrittelee yleiset opetuksen tavoitteet ja tuntijaot, jotka näkyvät opetusta ja opettajia sitovissa opetussuunnitelman perusteissa (Cantell 2011, 3; Rikkinen 2004, 176). Varsinaisia opetussuunnitelmia on Suomessa laadittu kaikkiaan seitsemän: vuosina 1925, 1952, 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014. Tällä hetkellä opetus perustuu vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön porrastetusti niin, että vuosiluokat 1–6 aloittivat opiskelemaan vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti 1.8.2016 alkaen, 7. vuosiluokat 1.8.2017 alkaen, 8. vuosiluokat vuonna 2018 ja 9. vuosiluokat vuonna 2019 (Opetushallitus 2019a).

Aiemmasta tiukasta keskusjohtoisuudesta luovuttiin vuonna 1985, jolloin opetussuunnitelmaan sisällytettiin enää koulun ja oppiaineiden opetuksen yleistavoitteet ja

-ohjeistukset (Rikkinen 2004, 176, ks. myös Halinen & Holoppa 2013). Vuonna 1994 opetussuunnitelma muuttui yksityiskohtaisemmasta vielä yleisempään, lähinnä oppiaineiden päämääriä ja arviointiohjeita antavaan suuntaan. Tällöin opettajille ja kouluille annettiin enemmän vastuuta ja mahdollisuuksia toteuttaa itse tärkeiksi kokemiaan sisältöjä ja teemoja opetuksessa, sillä kunnat ja koulut laativat omat kansallista opetussuunnitelmaa tukevat opetussuunnitelmansa (Ropo & Huopanen 2000, 95–96, ks. Opetushallitus 2019a). Koulukohtaisilla opetussuunnitelmilla on pyritty reflektiivisempiin eli vähemmän totunnaisiin opetuskäytäntöihin (Kosunen & Huusko 1998, 207). Ne ovatkin mahdollistaneet koulukohtaisia erityispiirteitä ja erilaisten painotusten ja vahvuuksien korostamisen (Pietilä & Toivanen 2000, 15). Tosin koulujen omat opetussuunnitelmat ovat ajoittain saattaneet jäädä opetuksesta irrallisiksi, sillä kaikki opettajat eivät ole osallistuneet niiden laadintaan (Korkeakoski 2001, 184–185). Yksittäisten koulujen omat paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan aina valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelman perusteet on siis laajempi kansallinen konteksti, joka yhdistää paikallisesti ja alueellisesti painottuvia koulujen omia opetussuunnitelmia (Opetushallitus 2004, 10).

Opetussuunnitelmat pyrkivät välittämään niitä tietoja, arvoja ja taitoja, joita tulevaisuuden yksilöillä ja yhteiskunnilla halutaan olevan. Se siis määrittelee tärkeitä ja arvokkaita pidettyjä tavoitteita ja suuntaa lasten ja nuorten toimintaa (Heinonen 2005, 13; Kress 1996). Näin ollen opetussuunnitelmien sisällöissä merkityksellistä on myös se, mitä jätetään niiden ulkopuolelle (Gordon & Lahelma 1998). Koulutukseen ja opetussuunnitelmiin liittyykin ristiriitä, sillä niiden tulisi sosiaalistaa nuoria yhteiskunnan arvoihin ja toimintamalleihin, mutta samanaikaisesti niiden pitäisi kannustaa heitä omaan ajatteluun (Cuban 1992, 92; Lahelma 1999, 81–82; Pykett 2009, 110).

Nykyisin opetussuunnitelmissa ja kouluissa suositaan konstruktivistista oppimisajattelua, joka painottaa tiedon muistamisen ja ulkoaopettelun sijaan kriittisen ajattelun kehittymistä ja tiedon etsimistä ja soveltamista. Opettaja ei siis kuvainnollisesti siirrä tietoa oppilaan päähän, vaan oppilas itse aktiivisesti omaksuu uutta tietoa jo olemassa olevan tiedon päälle opettajan auttaessa ja suunnatessa oppimista (Cantell 2001, 33, 2011, 4; Ojala 1997, 25; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158–159). Opetuksessa ei siten keskitytä vain faktatietoihin, vaan oppimisen taitojen harjaanuttamiseen (Rikkinen 2004, 177).

Opetussuunnitelmiin sisältyy myös arvokasvatuksellisia ja eettisiä tavoitteita (Rikkinen 2004, 177; Tani 2004, 132) – nuorista halutaan esimerkiksi kasvattaa *erilaisuutta ymmärtäviä yhteiskunnan jäseniä* (ks. Opetushallitus 2014, 415, 419). Opetussuunnitelmat ovat kuitenkin varsin yleisiä ohjeistuksia, ja vaarana on, että konkretian puut-

teessa tavoitteet jäävät pelkäksi sanahelinäksi. Esimerkiksi vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi asetettua suvaitsevaisuutta ei ole määritelty tarkemmin, vaan se näyttäytyy lähinnä joukkona hyveitä (ks. Suurpää 2005).

Analysoimani kirjat perustuvat pääosin vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jossa opetuksen perustaksi nostetaan suomalainen kulttuuri ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentuminen suomalaisessa yhteiskunnassa ja toisaalta globalisoituvassa maailmassa (Opetushallitus 2004, 14). Opetussuunnitelma kuvailee suomalaisen kulttuurin syntyneen ”vuorovaikutuksessa alkupe räisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa” (emt., 14). Suomen kansallisten ja paikallisten erityispiirteiden lisäksi opetuksessa tulee ottaa huomioon saamelaiset alkuperäiskansana sekä kansalliset vähemmistöt. Myös maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kasvamista suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön sekä oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön jäseneksi pyritään tukemaan. Opetussuunnitelma kehottaa edistämään *suvaitsevaisuutta* ja kulttuurien välistä ymmärrystä sekä peräänkuuluttaa monikulttuurisuuden *hyväksymistä* (ks. emt., 14–15, 34, 36).

Opetussuunnitelmissa määritellään kunkin oppiaineen opetuksen tavoitteet ja sisällöt, mutta aihealueiden tarkkuus vaihtelee. Esimerkiksi maantiedossa keskitytään yleensä varsin isoihin linjauksiin, kun taas historiassa mainitaan tarkkojakin tapahtumia, joista opetuksessa tulee kertoa. Lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kaikissa oppiaineissa huomioon otettavat aihekokonaisuudet: ihmisenä kasvamisen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä sekä hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia (Opetushallitus 2004, 36–41).

Seuraavaksi esittelen vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden opetussisältöjä ja -tavoitteita analysoimissani oppiaineissa eli maantiedossa, historiassa ja yhteiskuntaopissa. Analysoin vain näiden oppiainienimien alla kulkevia aiheistoja, vaikka esimerkiksi maantieteellistä tietoa sisältyy myös muihin oppiaineisiin. En siis sisällytä alakoulun alemmilla luokilla opetettua ympäristö- ja luonnontietoa⁴ analyysiini, vaan analysoin vain viidennellä luokalla alkavan, biologian kanssa yhdessä opetetun, maantieto-nimen alla kulkevan oppiaineen sisältöjä.

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelee alakoulun maantiedon opetuksen tavoitteet varsin laveasti. Oppilaan maailmankuvaa pyritään laajentamaan kotimaasta Eurooppaan ja muualle maailmaan. Sisällöt painottuvat

⁴ Analyysiä ympäristö- ja luonnontiedon kirjoista ks. Tani 2004.

kuitenkin vahvasti Eurooppaan: oppilaan tulee hahmottaa Eurooppa osana maailmaa, Euroopan karttakuva, Euroopan valtiot sekä pääkaupungit pääpiirteissään sekä ymmärtää Euroopan ilmasto- ja kasvillisuusvyöhykkeet sekä maanosan *ihmistoimintaa*. Oppilaan tulee myös hahmottaa *maailmankartan keskeinen nimistö ja karttatiedot*. Tällaisiksi mainitaan esimerkiksi maanosat, valtameret, suurimmat vuoristot sekä sademetsä- ja aavikkoalueet. Näin epämääräinen linjaus antaa varsin suuren vapauden ja variaation mahdollisuuden maailman hahmottamiselle. Lisäksi opetuksessa tulee huomioida luonnon ja ihmisen toimintaan liittyvien ilmiöiden välinen vuorovaikutus, luonnon- ja kulttuuriympäristöjen rikkaus, maailman erilaisia ilmasto- ja kasvillisuustyypejä, ihmistoiminnan monimuotoisuutta sekä luoda pohjaa suvaitsevaisuudelle ja kansainvälisyydelle. Oppilaan tuleeekin ”tunnistaa oman kulttuurin ja vieraiden kulttuurien piirteitä” (ks. Opetushallitus 2004, 173–179).

Maantiedon yläkoulun opetuksessa keskitytään oppilaiden maantieteellisen maailmankuvan ja sen alueellisen perustan kehittämiseen. Luonnonilmiöiden ja erilaisten syy–seuraus-suhteiden ymmärtämisen lisäksi oppilaiden tulisi hahmottaa oma alueellinen identiteettinsä ja toisaalta oppia suhtautumaan myönteisesti eri kulttuurien edustajiin, vieraisiin maihin ja niiden kansoihin. Maantiedon opetuksen keskeisiksi sisällöiksi painottuvat Suomi maailmassa, Eurooppa, erilaiset ympäristö- ja kehityskysymykset eli maapallon ongelmia paikallisesta maailmanlaajuiseen mittakaavaan sekä ihmisen kotiplaneetta Maa eli esimerkiksi luonnonmaantieteellisen ja kulttuuri-maantieteellisen karttakuvan hahmottaminen sekä kahden tai useamman maanosan vertailu (Opetushallitus 2004, 183–185). Koko maantiedon opetus painottuu siis ennen kaikkea Suomeen ja Eurooppaan. Muiden maanosien tuntemus jää koulujen ja opettajien omien intressien ja painotusmahdollisuuksien varaan. Huomionarvoista joka tapauksessa on, että opetuksessa ei tarvitse käydä läpi tai välttämättä edes sivuta kaikkia maanosia.

Alakoulussa historiaa opiskellaan vuosiluokilla viisi ja kuusi. Opetussuunnitelma kertoo, että oppilaan tulisi ymmärtää historiallinen tieto historioitsijoiden tulkinnaksi, kehittyä tiedon hankinnassa ja ymmärtämisessä sekä hahmottaa erilaisia historiallisia peruskäsitteitä kuten ajanjaksoja ja jatkuvuutta. Myös oppilaan omat juuret ja perheen ja kotiseudun historia nostetaan tärkeäksi elementiksi. Tarkemmin määriteltyjä opetuksen keskeisiä sisältöjä ovat kivikausi ja pronssin ja raudan keksimisen vaikutukset, maanviljelyn, kirjoitustaidon ja valtioiden synty sekä niiden vaikutukset ihmisten elämään, eurooppalaisen sivilisaation synty ja vaikutus nykyaikaan eli antiikin Kreikka ja Rooma, keskiajalta uskontojen vaikutus ja ihmisten eriarvoinen yhteiskunnallinen asema ja uuden ajan murros Euroopassa, Suomi Ruotsin valtakunnan osana sekä Ranskan suuren vallankumouksen vaikutukset. Lisäksi opetuksessa tulee nostaa

esiin jokin seuraavista teemoista esihistorialliselta ajalta 1800-luvulle saakka: jokin Euroopan ulkopuolinen korkeakulttuuri, kaupankäynnin kehitys, kulttuurin kehitys, liikkumis- ja kuljetusvälineiden kehitys tai väestössä tapahtuneet muutokset (Opetushallitus 2004, 14–15, 222–223). Näin opetussuunnitelma antaa opetukseen liikkumavaraa suhteellisen laajoilla kokonaisuuksilla, mutta Eurooppa on vahvasti keskiössä, vaikka asiaa ei aina kirjoitetaakaan auki.

Yläkoulun historian opetuksen päätavoitteena on historiallisiin tapahtumakulttuuriin ja niiden monitulkintaisuuteen perehtymisen ohella muihin kulttuureihin tutustuminen sekä oppilaan *oman identiteetin* vahvistaminen. Tällä ilmeisesti viitataan kansalliseen identiteettiin, jota historian opetus perinteisesti pyrkii rakentamaan. Historian opetuksen painopisteet on määritelty opetussuunnitelmassa varsin tarkkaan. Näennäisesti opetuksen tulee tarkastella Suomen ja maailman historiaa 1800- ja 1900-luvuilla, mutta eriteltyt tapahtumat painottuvat vahvasti Eurooppaan ja Yhdysvaltoihin muun maailman jäädessä taustalle. Tärkeinä teemoina Suomen yleisen historian lisäksi mainitaan nationalismi ja imperialismi, teollinen vallankumous, maailmansodat, Venäjän ja Suomen historian linkittyminen yhteen, länsimaisen kulutusyhteiskunnan synty sekä vastakkainasettelut idän ja lännen sekä etelän ja pohjoisen välillä. Lisäksi opetukseen sisällytetään jokin Euroopan ulkopuolinen kulttuuri, tasa-arvon kehitys, kulttuurin kehitys, teknologian kehitys *tai* Euroopan hajaannuksesta sen yhdentymiseen 1800-luvulta nykypäivään (Opetushallitus 2004, 224–225).

Yläkoulun yhdeksännen luokan oppimäärään kuuluvan yhteiskuntaopin opetus keskittyy opetussuunnitelman mukaan antamaan perustietoja ja -taitoja yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta sekä kansalaisten mahdollisuuksista vaikuttaa ympäristöönsä. Tämän tutkimuksen kannalta merkittäväksi sisällöksi nousee *Yksilö yhteisön jäsenenä* -osuus, johon kuuluvat erilaiset yhteisöt ja vähemmistö- ja osakulttuurit sekä yksilön toimintamahdollisuudet kotikunnassa, oman valtionsa kansalaisena, Pohjoismaissa ja Euroopan unionissa (ks. Opetushallitus 2004, 228–229).

Opetushallitus on hyväksynyt uuden esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Näin ollen syksyn 2016 ja vuoden 2019 välillä opetus on siirtynyt tai siirtyy eri opetussuunnitelmaan, kuin tässä väitöskirjassa analysoitujen kirjojen taustalla on. Uudessa opetussuunnitelmassa on jonkin verran muutoksia edelliseen. Esimerkiksi maantiedon ja biologian sijaan oppilaat opiskelevat koko alakoulun ajan ympäristöoppia. Tämä heikentää maantieteen asemaa opetuksessa (ks. myös Tani 2017, 211–212). Sisällöisesti muutokset eivät kuitenkaan näy kovin vahvasti – opetuksen keskeisenä ohjevivana on ”tutkia omaa lähiympäristöä sekä ymmärtää erilaisia alueita maapallolla, niillä esiintyviä ilmiöitä ja alueilla asuvien ihmisten elämää” (Opetushallitus 2014, 239–242). Lisäksi alueellisten

esimerkkien ja uutisten kautta käsitellään ”Suomen, Pohjoismaiden, Euroopan ja muiden maanosien luonnonympäristöä ja ihmisen toimintaa” (emt., 385–386). Opetuksessa pyritään myös luonnon ja eri kulttuurien *moninaisuuden arvostamiseen ja globaalien ymmärryksen vahvistamiseen*. Yläkoulun maantiedonopetuksessa painottuu uudessa opetussuunnitelmassa ajankohtaisten uutisten seuraaminen, pohtiminen ja kartalle sijoittaminen. Alueellinen raja-
aus on entistä löysempi: kotiseutua painotetaan vahvasti, mutta muuten ihmisiä ja kulttuureja tarkastellaan ”Suomessa, Euroopassa ja eri puolilla maailmaa”. Näkökulmana ovat ympäristön vaikutusten lisäksi ihmisoikeudet ja hyvän elämän edellytykset erityisesti lasten ja nuorten kannalta (emt., 385–386).

Alakoulun historian opetuksen tarkkoihin sisältöihin ei ole tullut juurikaan muutoksia uuden opetussuunnitelman myötä. Tosin alakouluissa aloitettiin yhteiskuntaopin opetus uutena oppiaineena syksyllä 2016. Oppilaita pyritään siis kasvattamaan aktiiviseen kansalaisuuteen jo entistä nuoremasta iästä lähtien. Yläkoulun historian opetuksen sisällöt ovat myös varsin samansuuntaiset kuin aiemminkin. Kuitenkaan esimerkiksi Venäjää ei mainita, vaan näitä tapahtumia käsitellään *Suomea luodaan, rakennetaan ja puolustetaan* -otsikon alla. Tällöin keskitytään ”kulttuurin merkitykseen identiteetin rakentamisessa autonomian ajalla ja itsenäisen Suomen alkutaipaleeseen”. Suursotien yhteydessä paneudutaan puolestaan ihmisoikeuskysymyksiin ja rikkomuksiin, ja nykyistä maailmanpolitiikkaa ja sen taustavaikutuksia pohdittaessa ”syvennyttään kehittyneiden ja kehittyvien maiden yhteiseen historiaan sekä uudenlaisten poliittisten jännitteiden syntyyn ja ratkaisuihin maailmassa” (Opetushallitus 2014, 415–416). Yhteiskuntaopin keskeisiksi sisällöiksi mainitaan muun muassa demokraattinen yhteiskunta, aktiivinen kansalaisuus sekä vaikuttaminen ja taloudellinen toiminta paikallisesta globaalille tasolle (emt., 418–420).

Opetussuunnitelmat vaihtuvat säännöllisesti, ja näin opetus saa aina uusia vivah-teita. Opetussuunnitelma-uudistuksilla muutetaan ja kehitetään paitsi koulua myös yhteiskuntaa (Soini ym. 2017, 35). Monet ilmiöt näkyvät kuitenkin varsin pitkään opetussuunnitelmien painopisteissä. Esimerkiksi kotiseutu ja kansainvälisyys ovat olleet tärkeitä teemoja jo vuosikymmeniä (Rikkinen 1989, 1996, 60). Opetussuunnitelman noudattamat arvot ovat aina samoja, joita Suomi kulloinkin valtiona painottaa. Tällä hetkellä ne limittyvät tasa-arvoon, ihmisoikeuksiin ja demokratiaan, monikulttuurisuuteen ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämiseen (Soini ym. 2017, 37). Opetussuunnitelmiin sisältyy runsaasti valtaa, sillä ne määrittelevät paitsi oppiainei-den tarkkoja sisältöjä myös koulutuksen ajamia yleisiä linjauksia. Näin ollen opetus-suunnitelmien painottamat sisällöt näkyvät sekä oppikirjoissa, opetuksessa että oppi-miskäytännöissä.

Opetuksen sisältöihin vaikuttavat yhteiskunnallisen muutoksen lisäksi opettajuuteen ja oppimiseen liittyvät käsitykset sekä opetettavien tieteenalojen läpikäymät vaiheet (Tani 2003, 131, 152). Opetussuunnitelmien on esimerkiksi nähty perustuvan varsin normatiivisiin ja kategorisoiviin käsityksiin oppilaista (ks. Riitaoja 2013). Entistä globaalimmassa maailmassa ihmisten identiteettien ja kulttuuristen kokemusten moninaisuus on kuitenkin kasvanut entisestään, mikä haastaa opetussuunnitelmia huomioimaan tätä laajuutta (Matus & McCarthy 2003). Opetushallitus onkin reagoinut asiaan, ja uudessa opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2014) painottuu vahvemmin kulttuurinen moninaisuus (ks. myös Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017). Opetushallitus on lisäksi julkaissut erinäisiä oppaita tukemaan tätä moninaisuuden ymmärtämistä. Esimerkiksi sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi perusopetuksessa on julkaistu oma teoksensa (ks. Jääskeläinen, Hautakorpi, Onwen-Huma, Niittymäki, Pirttijärvi, Lempinen & Kajander 2015), jossa huomioidaan myös sukupuolen moninaisuus.

Yleisenä suuntaviivana on ollut, että uudet opetussuunnitelmat korostavat oppilaan omaa toimijuutta ja antavat opettajille yhä enemmän valtaa painottaa tärkeäksi kokemiaan aihealueita, sisältöjä ja oppimismenetelmiä (Heinonen 2005, 10; Soini ym. 2017; Tani 2014). Myös vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden laadintaprosessi oli entistä osallistavampi ja monipolvisempi. Luonnoksia kommentoivat esimerkiksi yksittäiset opettajat ja koulut, kansalaisjärjestöt, ja jopa kaikilla kansalaisilla oli tähän mahdollisuus (Soini ym. 2017, 39). Prosessissa käytettiin siis sekä ylhäältä-alas että alhaalta-ylös suuntautuvia kehittämistapoja (Tikkanen, Pyhälto, Soini & Pietarinen 2017). Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet painottaakin aiempaa itseohjautuvampaa opiskelua, oppilaan aktiivista toimijuutta ja tutkivaa työskentelyotetta (Opetushallitus 2014, 2018, ks. myös esim. Veijola 2016). Lisäksi uusi opetussuunnitelma määrää koulut toteuttamaan ainakin yhden eheyttävän ja monialaiseen oppimiskokonaisuuteen perustuvan teeman, projektin tai jakson lukuvuosittain. Tällainen monialaisuuteen tai ilmiöihin perustuva oppiminen tarkoittaa sitä, että valittua aihetta käsitellään eri oppiaineiden sisältöjä yhdistellen ja eri oppiaineiden näkökulmasta. Nämä oppimiskokonaisuudet eivät kuitenkaan korvaa perinteisiä oppiaineita, ja niitä ei arvioida omina kokonaisuuksinaan (Opetushallitus 2014).

Eheyttävillä oppimiskokonaisuuksilla pyritään auttamaan oppilaita yhdistelemään eri tiedonalojen sisältämiä tietoja ja taitoja sekä ymmärtämään asioiden välisiä suhteita ja riippuvuuksia. Näin koulut voivat tarttua ajankohtaisiin paikallisesti ja yhteiskunnallisesti merkittäviin aiheisiin, ja oppilaat voivat soveltaa opiskelemiaan asioita osaksi omaa elämäänsä ja maailmankuvaansa kattavammin (ks. Opetushallitus 2014, 2018). Opetushallitus (2018) kuitenkin painottaa, että opetussuunnitelman perusteet

eivät suoranaisesti velvoita kouluja ilmiöoppimiseen, vaan monialaisten oppimiskonaisuuksien toteutustapa on kuntien itse päätettävissä.

Opetussuunnitelmatyön ja kouluopetuksen kohtaamat toiveet, haasteet ja käytännöt muodostuvat usein erilaisiksi, joten niiden kehittäminen ei ole yksioikoista (Cuban 1992). Esimerkiksi ilmiöperustainen opetus haastaa oppilaiden lisäksi opettajia ja opettajaksi opiskelevia käsitteiden ja ilmiöiden laaja-alaisen ymmärtämisen sekä yhdessä toimimisen kautta (ks. esim. Ratinen 2016; Tani 2017). Käytännön opetuksessa muutokset voivatkin jäädä odotettua pienemmiksi, ja uudistuksia on syytetty ideaalin ja käytännön todellisuuden välisestä ristiriidasta (Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016; Vahtola 2014, 178). Opetussuunnitelmauudistukset johdavat silti aina oppikirjojen uusimistyyliin (Heinonen 2005, 59).

4.1.2 Oppikirjat aineistona ja tutkimuskohteena

Oppikirja on teos, joka on laadittu opetustarkoitusta varten (Lappalainen 1996, 11). Opettajilla on työssään menetelmällinen vapaus, ja he voivat itse päättää, mitä oppimateriaaleja he haluavat käyttää opetuksessaan (Halinen & Holoppa 2013; Heinonen 2005, 33; Pietiäinen 2014, 61; Ruuska 2016, 173–174; Virta 2000, 76). He voivat valita opetuksen pohjaksi esimerkiksi oppikirjoja, tehtäväkirjoja ja opettajan materiaaleja, paperista mediaa, internetistä löytyvää materiaalia ja erilaisia visuaalisia aineistoja sekä opettajan itsensä laatimaa materiaalia (Heinonen 2005, 231–233). Oppikirjaa voidaan käyttää myös opetuksen perustana tai lähinnä lähdeaineena. Oppimateriaalien monipuolisuus on nähty hyväksi oppimisen kannalta, ja oppimateriaalien käyttötavat vaihtelevatkin eri oppiaineissa ja jopa saman opettajan opetuksessa (emt.). Opettajat saattavat myös jättää joitakin oppikirjojen asioita käsittelemättä tai käsitellä asioita eri tavalla kuin kirjoissa (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017). Samoin luokkatilanteet ja oppilaiden oma kokemus oppikirjoista ja opetuksesta luonnollisesti vaihtelevat (ks. esim. Jakonen 2015). Oppikirjojen erilaiset käyttötavat rajautuvat tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Oppikirja on tärkein ja näkyvin oppimateriaali, sillä suomalainen opetus on tutkimusten mukaan perustunut vahvasti oppikirjasidonnaisuudelle eli oppikirjoihin ja niiden etenemisjärjestykseen (Hannus 1996, 13, 15; Heinonen 2005, 57, 229, 232; Karvonen 1995, 11; Karvonen ym. 2017; Korkeakoski 2001, 171–175; Norris, Asplund, MacDonald, Schostak & Zamorski 1996, 28; Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 436; Pudas 2013; Selander 1991, 36; Säljö 2004, 218–222; Tani 2014). Staffan Selander

(1991, 36) rinnastaa oppikirjat massamediaan niiden laajan luettavuuden sekä tiedollisen ja ideologisen arvovalan vuoksi. Oppikirjoja pidetään oikeastaan popularisoina tieteellisinä teoksina, jolloin niiden auktoriteettiasemaa ei välttämättä kyseenalaisteta (Väisänen 2005, 6). Tieto määritellään perinteisesti *hyvin perustelluksi tosi uskomukseksi* (Voutilainen, Mehtäläinen & Niiniluoto 1990, 13). Oppikirjoissa tätä perustelutyötä ei välttämättä tarvitse tehdä niin kattavasti, sillä koulun jakamaan tietoon suhtaudutaan sen institutionaalisen aseman kautta luottavaisemmin.

Juha-Pekka Heinosen (2005) tutkimuksessa kävi ilmi, että noin puolet laajahkon aineiston opettajista opettaa oppikirjalähtöisesti⁵. Matematiikan ja kielten lisäksi erityisesti maantiedon ja biologian opettajat kertoivat opettavansa oppikirjojen mukaan. Heinosen tutkimus perustuu kuitenkin opettajien omiin ajatuksiin ja kokemuksiin, ei käytäntöihin. Näin ollen oppikirjojen osuus opetuksessa saattaa olla jopa suurempi, koska opetuksen oppikirjasidonnaisuus on synnyttänyt kritiikkiä opettajan ammattitaitoon liittyen, sillä oppikirjalähtöisyyttä on pidetty useissa tutkimuksissa oppimisen kannalta haitallisena, mekaanisena ja oppilaan omaa oppimisprosessia tukemattomana (emt., 185, 232, ks. myös Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 436). Keskitetyn ylhäältä annetun opetussuunnitelman perinne sekä luokanopettajien mahdollinen vähäinen tietämys yksittäisissä oppiainekohtaisissa asioissa ovat vahvistaneet oppikirjojen valta-asemaa (Heinonen 2005, 39; Tani 2004 132). Uusi opetussuunnitelma kuitenkin haastaa kouluja opettamaan ajoittain myös aihe- tai ilmiökokonaisuuksista käsin yli oppiainerajojen (ks. luku 4.1.1; Opetushallitus 2014).

Suomessa oppikirjat perustuvat virallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, ja näin ollen ne noudattavat konstruktivistista oppimisenäkemyksiä. Käytännön koulutyössä oppimateriaalit muokkaavat opiskeltavien aihekokonaisuuksien sisältöjä opetussuunnitelmia voimakkaammin – itseasiassa oppikirjat vaikuttavat sekä opetukseen, oppiaineiden sisältöihin että opetusmenetelmiin (Heinonen 2005, 39–40, 2, 56–57, ks. myös Soini ym. 2017). Vaikuttaisi myös siltä, että oppikirjoilla on vaikutusta koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, sillä Heinosen (2005, 5–6) tutkimuksessa kävi ilmi, että monen opettajan mielestä uudet opetussuunnitelmat laaditaan oppikirjojen pohjalta. Samoin uudet opetussuunnitelmat näyttäisivät siirtyvän käytännön opetukseen juuri oppikirjojen kautta (Korkeakoski 2001; Tani 2003, 160). Monille opettajille oppikirjat merkitsevätkin ikään kuin opetussuunnitelman ruumiillistumaa (Väisänen 2005, 9).

⁵ Opettajien oppikirjalähtöisestä opetuksesta, ks. myös Korkeakoski 2001; Kankaanranta & Linnakylä 1993, 33–35.

Ennen vuotta 1991 oppikirjoihin liittyi viranomaisten tekemä tarkastus- ja hyväksyntäprosessi⁶, mutta tämä hidasti oppikirjojen valmistumista ja ajankohtaisen tiedon lisäämistä kirjoihin. Nykyisin oppikirjat eivät käy enää läpi ennakkotarkistusta, joten kirjoittajat ja kustantamot tulkitsevat itse, kuinka noudattavat opetussuunnitelmaa. Oppikirjat ovat aina tekijäryhmien eli useamman henkilön kirjoittamia. Lisäksi kirjojen tekemiseen osallistuvat kustannustoimittaja kirjantekoprosessin kautta. Kuvatoimittajat, kuvittajat ja graafikot vastaavat puolestaan oppikirjojen visuaalisesta ilmeestä (Pudas 2013, 5; Ruuska 2016, 175; Väisänen 2005, 5, ks. myös Halinen & Holoppa 2013; Koivikko 2014). Kustantaja osallistuu oppikirjojen suunnitteluun ja tekemiseen esimerkiksi markkina-analyysien, tutkimusten ja tuotetestausten avulla. Usein uudet oppimateriaalisarjat perustuvatkin kustantamojen visioihin ennen varsinaisen tekijäryhmän perustamista (Heinonen 2005, 59; Pudas 2013).

Vaikka oppikirjat välittävät ja edustavat yhteiskunnallisia arvoja, ovat ne samalla kaupallisia tuotteita, joilla pyritään kustantamoiden taloudelliseen voittoon (Heinonen 2005, 34; Väisänen 2005, 9). Oppikirjojen kirjoittajat eivät ole työsuhteissa oppikirjakustantamoissa, vaan he saavat osuuden oppikirjojen myynnistä ja mahdollisista lisensseistä (Pudas 2013, 6). Oppikirjojen tuotanto, kehittäminen ja markkinointi vaativat suuria taloudellisia panostuksia, ja niiden kustantaminen on siten riskialtista liiketoimintaa (Heinonen 2005, 58; Lappalainen 1996, 158–160). Oppikirjoja kierrätetäänkin kouluissa säästötavoitteiden vuoksi. Toisaalta oppimateriaalit ovat perinteisesti olleet laajalevikkinen ja tärkeä tulonlähde kustantajille sekä niiden kirjoittajille (Antikainen 1990, 15–16).

Oppikirjoihin liittyy paljon vaatimuksia: rajallisesta sivumäärästä huolimatta oppikirjoissa tulee olla kattavasti kiinnostusta herättävää faktatietoa, sisällön pitää olla ajankohtaista, ja sen täytyy tukeutua yhteiskunnan vallitseviin arvoihin. Ennen kaikkea oppikirjojen tulee olla selkeitä, helposti ymmärrettäviä ja oppimisen apuna hyvin erilaille oppijoille (Arffman & Brunell 1989; Heinonen 2005, 31; Karvonen 1995; Ruuska 2016, 175). Lisäksi samoja oppikirjoja täytyy voida käyttää vuodesta toiseen.

Oppikirjat opettavat oppimaan, mutta ongelmaksi voi muodostua se, että oppikirjoista tulee käytännössä oppimisen ja ulkoa muistettavuuden kohde, jolloin niiden sisältämän asian kokonaisvaltainen ymmärtäminen voi unohtua (Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 437–438; Virkkunen 1990, 127–130). Koulussa maailma ja sen asiat on myös jaettu erillisten oppiaineiden vastuulle. Annetun tiedon yhdistäminen yhtenäiseksi maailmankuvaksi saattaa jäädä oppilaan oman kognitiivisen kapasiteetin ja toiminnan varaan. Onkin mahdollista, että oppilaalle syntyy kaksi rinnakkaista käsitysjärjestelmää: yksi koulua ja yksi muuta elämää varten (Norris ym. 1996, 81; Ojala

⁶ Oppikirjojen ennakkosensuurin historia, ks. Lappalainen 1996, 171; Lehtonen 1983

1997, 25; Rauste-von Wrigh 1986, 21–22, ks. myös Kankaanranta & Linnakylä 1993, 33–35). Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) pyritään edesauttamaan oppilaiden kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä eri asioista monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta, mutta yleisesti ottaen opetus tapahtuu edelleen perinteisten oppiaineiden kautta (ks. luku 4.1.1).

Koulukirjat eivät vain heijastele todellisuutta, vaan ne myös luovat ja tuottavat sitä (Paasi 1998). Erilaiset ideologiat näkyvätkin herkästi opetuksen sisällöissä, sillä puhutun kielen ohella kirjoitettu kieli on hyvin keskeinen poliittisen toiminnan muoto (ks. Cuban 1992; Harle & Moisio 2000, 47). Koulutus perustuu vallitsevan valtaryhmän arvoihin ja niiden levittämiseen (Pudas 2013; Yebio 1982). Opetuksessa voidaan siis tuottaa ja uusintaa valtasuhteita (vrt. Harle & Moisio 2000, 40). Koulua pidetään perheen ohella esimerkiksi vahvimpana kansalaisuuden käytäntöjen synnyttäjänä (Ronkainen 2009, 87). Koululaitoksesta on kuitenkin muodostunut niin itsestään selvä, ettei sen käytäntöjä tule välttämättä edes pohtineeksi (Lahelma 1999, 80).

Koululaitos ja oppikirjat eivät ole irrallisia muusta yhteiskunnasta tai maailmasta, mutta niille on tyypillistä, että yhteiskunnalliset tapahtumat ja ilmiöt näkyvä niissä ajallisesti jäljessä (Cantell 2011, 3; Karvonen 1995). Oppimateriaalit tulevat kuitenkin luultavasti muuttumaan yhteiskunnan digitalisaation syventyessä. Esimerkiksi Helena Ruuska (2016, 178–179) näkee tulevaisuuden oppikirjat ikään kuin lähtöruutuna tai matkaeväinä erilaisia oppimispolkuja silmällä pitäen. Uusia palvelukonsepteja ja monikanavaisia tuotepaketteja kehitetään jo tälläkin hetkellä jatkuvasti (Vahtola 2014, 184). Opetus- ja kulttuuriministeriö pyrkii säästöihin esimerkiksi oppimateriaalien sähköistämisen ja koulutuspilvi EduCloudin avulla (Pietiäinen 2014, 64; Tossavainen 2014, 187). Digitalisoitumisen on arveltu vähentävän oppikirjojen käyttöä (Karvonen ym. 2017). Nähtäväksi jää, kuinka perinteiselle oppikirjalle tulee käymään näissä myllerlyksissä.

Oppikirjoja on tutkittu monesta eri näkökulmasta⁷, mutta esimerkiksi Pirjo Hii-denmaa (2014, 27) kritisoi oppikirjatutkimuksen vähäisyyttä suhteessa niiden merkittävyyteen. Toisaalta oppikirjatutkimuksen määrä on ollut viime vuosina kasvussa (Karvonen ym. 2017). Perinteisesti oppikirjoja on tutkittu oppikirjateksteinä ja oppimisen välineinä niiden luettavuuden, pedagogiikan ja ymmärrettävyyden kannalta. Tällöin tutkimus on keskittynyt erityisesti oppikirjojen sidosteisuuteen, tekstityyppeihin ja koheesioon sekä kielellisten valintojen vaikutukseen oppilaiden oppimiseen (ks. esim. Julkunen 1988, 1989, 1991; Karvonen 1995; Mikkilä-Erdmann ym. 1999; Ojala 1997, ks. myös Selander 1991). Aiemmin tutkimus on siis tarkastellut erityisesti

⁷ Kattava katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimuksesta ks. Karvonen ym. 2017.

oppikirjojen ymmärrettävyyttä, ei niinkään oppikirjojen asiasisältöjä (ks. myös Selander 1991, 40–42). Tutkimus on keskittynyt myös oppikirjojen tieteelliseen hyväksytävyyteen ja tiedon oikeellisuuteen (Heinonen 2005, 54). Toisaalta Anssi Paasi ja Seppo Knuuttila (ks. Knuuttila & Paasi 1995; Paasi 1998) ovat tuoneet esiin 1900-luvun maantiedon oppikirjojen toiseuttavaa, stereotyyppistä ja rasistista puhuntaa. Paasi (1998, 229–236, 240–243) kuvailee rasismin kuitenkin lieventyneen ja kirjojen sisällön kansainvälistyneen peruskoulujärjestelmän käyttöönoton myötä 1960-luvulla, vaikka rodulliset ilmaukset eivät kirjoista poistuneetkaan. Sakari Suutarinen (2000a) on puolestaan kuvannut historian oppikirjojen välittämän kansallisen identiteetin rakentuvan yhtenäisestä kansasta, jonka kohtalo on sidottu valtioon ja urheaan taisteluun uhkaavaa Venäjää vastaan. Suomalaista identiteettiä on siis rakennettu suhteessa erilaiseksi nähtyyn Venäjään.

Nykytutkimus on keskittynyt aiempaa enemmän oppikirjojen diskursiiviseen valtaan sekä niiden välittämiin maailmankuviin ja identiteettipolitiikkaan (ks. myös Karvonen ym. 2017). Esimerkiksi Veronika Honkasalo (2013) on tutkinut yläkoulun ja lukion terveystiedon oppikirjojen seksuaalikasvatusta sekä sen kietoutumista sukupuoleen, kulttuuriin ja kansallisuuteen. Oppikirjojen (normatiivisia) sukupuoli-ideologioita ja -jäsennyksiä ovat tarkastelleet muun muassa Sonja Anttila, Jouni Leskinen, Hanna Posti-Ahokas ja Hille Janhonen- Abruquah (2015), Tarja Palmu (1992, 2002) sekä Liisa Tainio ja Tiina Teräs (2010). Vastaavasti luterilaisten uskonnon oppikirjojen on katsottu korostavan stereotyyppisiä ja ideologisia näkemyksiä interkulttuurisuudesta (Schatz & Niemi 2015) ja aapisten monikulttuurisuustiedon on kritisoitu olevan vaihtelevaa ja jäävän paikoin pinnalliselle ja varsin stereotyyppiselle asteelle (ks. Itkonen & Paatela-Niemi 2015; Paavola 2014; Paavola & Dervin 2015). Historian opetukseen on puolestaan peräänkuulutettu laajempaa moniperspektiivisyyttä eli erilaisia kokemuksia samoista asioista (ks. Jokisalo 2009), syvällisempää ja tasa-arvoisempaa otetta interkulttuurisiin kohtaamisiin (ks. Dervin, Hahl, Härkönen & Layne 2015) sekä enemmän rotuun ja rasismiin liittyvää keskustelua (Alemanji, Johnson Longfor & Óskarsdóttir 2015).

Pia Mikander (2016b) on tarkastellut vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin perustuvien suomen- ja ruotsinkielisten maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjojen länsikeskeisyyttä uuskolonialistisen analyysin kautta. Mikanderin artikkelipohjainen väitöskirja perustuu siis osittain samaan aineistoon kuin omani, ja olemme kirjoittaneet analyysejämme samaan aikaan. Mikanderin tutkimustulokset, joihin viitataan enemmän itse analyysissä, tukevat vahvasti omaa tutkimustani.

Myös muissa maissa on kritisoitu oppikirjoja niiden sisältämistä etnisistä ennakoluuloista, toiseuttamisesta ja jopa rasismista (ks. esim. Antoniu & Soysal 2005; Çayir 2010; Silova, Johnson & Heyneman 2007; Tripathi 2016). Esimerkiksi Nurit Peled-Elhanan (2008, ks. myös Peled-Elhanan & Yellin 2009) on tarkastellut israelilaisten koulukirjojen välittämää palestiinalaista identiteettiä ja pitää sitä rasisena. Oppikirjojen normistoissa pohjataan yleensä julkaisupaikan arvoja, ja niissä voi esiintyä muun muassa lännen ja idän vastakkainasettelua (ks. esim. Bagoly-Simó 2013). Esimerkiksi Virossa maantiedon ja historian oppikirjoissa tehdään eroa Venäjän ja eurooppalaiseksi nähdyn Viron välille sekä korostetaan rajaa etnisten ja ei-etnisten virolaisten kesken (ks. Veemaa & Jauhiainen 2016). Ylipäätään eurooppalaiset oppikirjat pohjautuvat perinteisesti kansallisvaltiokeskeiseen – jopa nationalistiseen – sekä eurosentriseen maailmankuvaan (ks. Schissler & Soysal 2005). Tällöin vaikkapa globaali etelä saattaa näyttäytyä esimerkiksi ympäristökonfliktikerronnan kautta uhkaavana ja vastuuttomana (ks. Ide 2016; Ideland & Malmberg 2014).

Oppikirjatutkimus liittyy laajempaan koululaitosta koskevaan tutkimukseen. Yksi esimerkki on koululaisten tietotaitoja mittaavat PISA-tutkimukset, joissa Suomi on menestynyt varsin hyvin (Halinen & Holoppa 2013; Pudas 2013). Koululaitosta ja sen tuottamaa monikulttuurisuuskasvatusta on yleisesti ottaen tutkittu ja arvioitu Suomessa paljon esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden saaman tuen, sopeuttamisen ja sopeutumisen sekä heidän opettajille ja kouluille asettaman haasteen kautta (ks. esim. Koponen 2000; Kuukka 2009; Ouakrim-Soivio & Hietala 2016; Pirinen 2015). Merkittelevää on monien tutkimusten ja raporttien keskittyminen nimenomaan maahanmuuttajaoppilaisiin, jolloin niin kutsutut ”suomalaiset” oppilaat unohtuvat tämän monikulttuurisuuden ulkopuolelle, ja käsitys suomalaisesta kulttuurista jää yksikulttuuriseksi (Harinen & Suurpää 2003; Sitomaniemi-San 2009; Soilamo 2008, ks. myös Paavola & Talib 2010). Monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatus (ks. esim. Mäkelä, Kajalahti & Varjo 2017, 23–24; Räsänen 2002, 33, 2009) saattavatkin jäädä käytännössä ikään kuin irrallisiksi kokonaisuuksiksi, vaikka pyrkimyksenä on yhdenvertainen koulutus ja oppimisympäristö kaikille. Mirja-Tytti Talibin (2005) tutkimuksessa opettajat mielsivät monikulttuuristen koulujen tärkeimmäksi arvoksi suomalaisuuden ja viittasivat tähän koti, uskonto ja isänmaa -käsitteillä. Tämä pohjaa kansallisen kulttuurin ylläpidon vaateeseen. Talib (2002, 25–71) on huomauttanut, että suomalaisessa koulussa menestyminen tarkoittaa usein länsimaisen kulttuurin mukaiseksi katsottua käytöstä, jolloin erityisesti ei-toivotuiksi nähdyt kulttuuriryhmät (kuten somalit, arabit ja venäläiset) saattavat valita erottautumisen ja vetäytyä yhä kauemmaksi valtaväestöstä.

Aminkeng Atabong Alemanji (2016) tarkasteli väitöskirjassaan Suomessa tapahtuvaa antirasistista opetusta sekä käsitteellisellä, menetelmällisellä että käytäntöjen tasolla. Alemanji korostaa rasismien kiistämisen sekä valkoisuuden normin, suomalaisen erinomaisuuden ja koloniaalisten valtarakennelmien näkyvän opetuksessa. Ilmiö ei ole tyypillinen vain suomalaisille kouluille. Tällaiset opetetut arvot ja uskomukset nähdään usein universaaleina totuuksina, jolloin ne oppilaat, jotka eivät jaa samaa kieltä, tietoa ja normeja, jäävät kategorisesti ulkopuolelle (Rojo 2008). Pyrkimykset kosmopoliittiseen tai monikulttuuriseen kansalaiskasvatukseen ovat kuitenkin lisääntyneet erityisesti väestöpohjaltaan moninaisissa maissa (ks. esim. Staeheli & Hammett 2012; Studemeyer 2015).

4.1.3 MAPOLIS-metodi aineistonhankinnassa

Oppikirjat ovat valmis aineisto, mutta nuorten maailmankuvien ja kuulumisen politiikan avaamiseen käytän karttapohjaista tutkimusotetta MAPOLISTA. Menetelmää on kehitetty ensimmäisen kerran osana Tampereen yliopistossa toimivan Tilan ja poliittisen toimijuuden tutkimusryhmän (SPARG) *Lasten marginalisoitumisen ehkäisy paikallaloitöisen osallistumisen keinoin* -hanketta. Tämä hanke oli osa Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (Skidi-Kids) -tutkimusohjelmaa. Akatemiatutkija Kirsi Pauliina Kallio ja väitöskirjatutkija Elina Stenvall vastasivat hankkeen konkreettisesta toteutuksesta ja aineistonkeruusta. Kyseisessä hankkeessa pyrittiin saamaan esiin nuorten omaa poliittista toimijuutta arkipäiväisen elämän ja tilallisuuden kautta.

Tämän väitöskirjan kannalta oleellista on MAPOLIS-menetelmän mahdollistama territoriaalisen ja suhteellisen tilakäsityksen vuoropuhelu sekä perusta identiteettineuvotteluille. Omassa väitöskirjassani kohdennankin mielenkiintoni erityisesti nuorten tilallisten ja kulttuuristen mielikuvien sekä niihin liittyvien poliittisten ja arvovottavien ilmentymien esiin tuomiseen. Menetelmän kehittyessä on hyödynnetty Katharyne Mitchellin ja Sarah Elwoodin (ks. Elwood & Mitchell 2012; Mitchell & Elwood 2012) käyttämää Mapping Children's politics -menetelmää, jossa lasten maailmoja ja poliittista toimijuutta tutkitaan karttojen avulla. MAPOLIS ei kuitenkaan ole varsinaisesti toimintatutkimuksellisesti orientoitunut menetelmä, vaikka asioita *tehdäänkin* yhdessä tutkittavien kanssa (Stenvall 2013). Menetelmän vahvuus on siinä, että nuorten itsensä tuottama tieto ja kokemukset ovat keskiössä.

MAPOLIS on peruspiirteiltään kolmiosainen metodi. Menetelmä perustuu karttojen käyttöön haastattelujen tukena. Tutkittaville annetaan kartta tai karttoja, jotka

voivat perustua erilaisiin tilallisiin skaaloihin. Näihin karttoihin he merkitsevät tärkeiksi mieltämiään paikkoja, kokemuksia ja ilmiöitä. Vapaamuotoiset haastattelut perustuvat siis aiempiin karttamerkintöihin. Haastattelujen avulla pyritään tuottamaan dialogista kokemustietoa maailmasta ja osallistujan maailmankuvasta (Stenvall 2013, 2018, 72–75). Lisäksi menetelmään liittyy täydentävä aineistonkeruu-osuus. Tutkimuskontekstista riippuen tällä tehtävällä voidaan kohdentaa tutkimusta ja lisätä tietämystä tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin asioihin. Esimerkiksi kirjoitelmien kirjoittaminen on tyypillinen täydentävä tehtävä, jonka avulla tilallisia kokemuksia voidaan avata laajemmin (emt., ks. myös Kallio 2014, 2016b).

Ihmiset ovat hyvin erilaisia siinä, miten he kokevat luontevaksi kertoa asioistaan ja kokemuksistaan. MAPOLIS-metodi antaa mahdollisuuden ilmaista itseään sekä suullisesti, kirjallisesti että visuaalisestikin osallistujan niin halutessa. Tällaisten osallistavien metodien kautta päästään nopeasti suhteellisen syvälle tutkittavien maailmaan (Gallacher & Gallacher 2008). Kartat tarjoavat helpon keinon lähestyä nuorten tilallisia mielikuvia, sillä karttamerkintöjen tekemiseen ei tarvita mitään erityistaitoja. Visuaaliset esitykset ovat myös universaalimpia kuin kirjoitettu tai puhuttu kieli (Young & Barret 2001, 143), ja näin karttoja voidaan käyttää esimerkiksi nuorten kanssa, joiden suomenkielentaito ei ole vielä kovin hyvä. Tehtäväorientoituneet tutkimusmenetelmät saattavat myös olla lasten ja nuorten kanssa toimivampia menetelmiä kuin puheorientoituneet, sillä näin voidaan keskittyä heidän omiin osaamisalueisiinsa ja intresseihinsä (James, Jenks & Prout 1998, 190). Kuvien avulla voikin olla helpompaa lähestyä haastateltavien maailmankuvia kuin suorien kysymysten (ks. esim. Gaskell 2000).

Menetelmän heikkoutena voidaan pitää sen tuottamaa suhteellisen suurta aineistomäärää, karttojen määräävyyttä sekä kohdentamisongelmia. Koska nuoret saavat itse päättää, mistä he puhuvat, voi aineistosta muodostua pirstaleinen (ks. myös Stenvall 2018, 83). Toisaalta karttapohjan ansiosta keskustelu säilyy ainakin jossain määrin tilallisissa aiheissa. Omassa tutkimuksessani haastattelujen pohjana toimivat maailmankartat. Perinteiset kartat ohjaavat ajattelemaan kansallisvaltiokeskeisemmin kuin jokin muu metodi. Tämä näkyy luonnollisesti haastatteluissa, ja se täytyy huomioida analyysissä. Kansallisvaltioihin perustuva hahmotustapa on kuitenkin yhteiskunnassamme hallitseva, eikä tutkimuksen tarkoituksena ole kiistää tätä ilmiötä. Päinvastoin käyttämällä yleistä maailman hahmotusmallia eli karttaa päästään siihen liittyvien valitsevien käsitysten ja ajatusten äärelle (ks. myös Rinne & Kallio 2017, 20). Karttapohjan avulla lähestytään helposti yleisiä mielikuvia ja stereotypioita, ja haastatteluissa nuoret saattoivat avata näiden ajatusten taakse kytkeytyviä henkilökohtaisempia ajatusmalleja ja tapahtumia.

Tässä tutkimuksessa varsinainen aineistonkeruu aloitettiin kirjoitelmaosuudella, jossa nuoret kuvailevat ympäröivää maailmaa (ohjeistus, ks. Liite 1). He valitsivat kuudesta valmiista otsikosta itselleen mieluisan tai mieluisia aiheita, joista he kirjoittivat yhden tai useamman tarinan. Kirjoitusosuus valikoitui ensimmäiseksi osuudeksi, koska nuorten ei haluttu orientoituvan ajattelemaan maailmaa karttojen kautta vielä tässä vaiheessa. Kirjoitelmien avulla pyrin löytämään teksteistä tilan kokemiseen sekä asioiden tilallistamiseen liittyviä diskursseja: Kuinka voimakkaasti kertomukset limityivät kansallisvaltioihin? Minkälaisia muita tilallisia ilmentymiä nuoret liittävät tarinoihinsa? Millaisten asioiden kautta kansallisvaltioajattelu tulee uusinnetuksi ja toisaalta haastetuksi?

Koska karttaosuudessa käytetty kansallisvaltioihin pohjautuva maailmankartta johtaa väistämättäkin ainakin osittain territoriaalisten maailmankuvien esille tuontiin, saattoivat nuoret kertoa maailmankuvistaan vapaammin ja laajemmin tarinan muodossa. Osa kirjoitelma-aiheista ohjasi kansallisvaltiokeskeisempään ajatteluun kuin toiset, mutta kaikista aiheista oli myös mahdollista kirjoittaa muilla tavoin maailmaa hahmottaen. Nuorille haluttiin jättää riittävästi valinnanvaraa kirjoitelma-aiheiden kanssa ja lopulta otsikkoaiheiksi valikoitui kuusi eri vaihtoehtoa. Valittavat aihealueet olivat:

1. MAAILMA, JOSSA ELÄN. Kerro, millaisista asioista, paikoista ja ihmisistä sinun maailmasi koostuu.
2. MATKALIPPU. Saat matkalipun maailmanympärysmatkalle. Kerro matkastasi ja siitä, miksi valitsit kyseisen reitin.
3. MUINAINEN KARTTA. Löydät muinaisen kartan. Kerro, minkälainen kartta on ja minkälaisesta yhteiskunnasta se kertoo.
4. UUSI KANSA. Maailmasta löytyy uusi, ennestään tuntematon, kansa. Kerro tämän kansan elämänpiiristä, yhteiskunnasta ja elintavoista.
5. IHANNE-MAAILMA. Kuvittele ja kerro, millainen olisi täydellinen maailma.
6. URHEILUMANAGERI. Kuvittele olevasi urheilumanageri. Saat koota joukkueesi ilman rajoituksia, mistä päin maailmaa tahansa tulevista urheilijoista. Kerro, mitä urheilulajia edustat ja minkälaisia urheilijoita valitset.

Suosituimmat kirjoitelma-aiheet olivat *Maailma, jossa elän* (33 kirjoitelmaa), *Matkalippu* (27 kirjoitelmaa), *Ihanne-maailma* (19 kirjoitelmaa) sekä *Urheilumanageri* (17 kirjoitelmaa). Lisäksi *Uusi kansa* innosti yhteentoista kirjoitelmaan ja *Muinainen kartta* viiteen kirjoitelmaan. Tarjoamalla erilaisia otsikkovaihtoehtoja haluttiin varmistaa mahdollisimman suuri ja kattava vastausprosentti. Mikäli nuori itse kokee olevansa huono

kirjoittaja tai pitää kirjoitelma-aiheita typerinä, hän tuskin jaksaa kirjoittaa montakaan riviä. Otsikkovaihtoehdot testattiin yläkouluikäisellä nuorella, ja hänen kommenttinsa perusteella karsittiin liian lapselliseksi ja teennäisiksi koetut aiheet pois.

Nuorille korostettiin, että tarinan voi kertoa myös esimerkiksi ranskalaisia viivoja käyttämällä tai piirtämällä, mikäli kirjoittaminen tuntui ylivoimaiselta. Osa nuorista piirsi tarinoidensa lomaan, mutta muuten tarinat noudattivat pitkälti perinteistä kirjoitelmamallia. Tein myös selväksi, että kielioppisäännöistä tai tarinan rakenteesta ei tarvitse välittää. Näin vältettiin koulumaisuutta. Moni nuori selvästi nautti tästä ja kirjoitti varsin vapaamuotoista kieltä. Osa nuorista kirjoitti yhden pitkän tarinan, osa useampia lyhyempiä juttuja. Tarinoista oli selkeästi nähtävissä se, ketkä nuorista pitivät kirjoittamisesta. He kirjoittivatkin varsin pohtivaa ja henkilökohtaista tekstiä jopa arkaluontoisista asioista. Jotkut nuoret taas kuittasivat tehtävän vain muutaman rivin tekstinpätkällä. Tutkimusharjoittelija Jaakko Tuominen osallistui Urheilumanageritarinoiden analysointiin kertomalla tarkemmin esimerkiksi pelaajien taustoista ja slangisanojen merkityksistä. Jääkiekko ja jalkapallo olivat tasaväkisen suosittuja urheilumanageriaiheita, mutta myös koripallosta, miekkailusta, motocrossista ja sadan metrin juoksusta oli kirjoitettu kustakin yksi tarina.

Toisessa osuudessa (nuorille annettu ohjeistus, ks. Liite 2) nuoret saivat merkitä Google Mapsista tulostettuun A3-kokoiseen maailmankarttaan itselleen merkityksellisiä asioita. Karttapohjaksi valikoitui juuri Google Mapsin versio sen yleisen tunnettavuuden ja helppokäyttöisyyden vuoksi (vrt. Kallio 2016b, 10). Karttaisuus tehtiin äidinkielen tunneilla, jotta nuoret eivät mieltäisi suorittavansa maantiedon *tehtävää*. Nuoria pyydettiin merkitsemään maailmankarttaan positiivisiksi, mukaviksi tai kiinnostaviksi kokemiaan paikkoja, alueita, reittejä tai vaikkapa ihmisryhmiä vihreällä. Keltainen väri merkitsi neutraalia ja punainen negatiivista, inhottavaa tai esimerkiksi tylsää. Lisäksi nuoret värittivät toiseen samanlaiseen karttaan läheisiksi ja kotoisiksi kokemansa paikat ja alueet vihreällä ja kaukaisiksi ja vieraisiksi kokemansa paikat ja alueet punaisella. Heitä pyydettiin myös karttaisuuden lopuksi ympyröimään karttaan se alue, jonka he kokevat tai mieltävät Euroopaksi. Sillä, miten nuoret tulkitsivat värien merkityksen, ei ollut sinänsä merkitystä, sillä haastatteluissa purettiin merkintöjen taakse kytkeytyviä ajatuksia ja kokemuksia. Lisäksi nuoret saivat kirjoittaa Post it -lapuille merkintöjensä syitä, taustoja tai merkityksiä jo väritysvaiheessa. Näin nuoret muistivat paremmin, mitä olivat milläkin merkinnällä tarkoittaneet, ja vastaavasti meidän haastattelijoiden oli helpompi aloittaa keskusteluja. Haastattelujen toteutukseen osallistui jokaisella kerralla minun lisäksi yksi tutkimusharjoittelija tai -apulainen (Jaakko Tuominen, Jani Tartia ja Hanna Nieminen).

Kolmannessa osuudessa nuoret haasteltiin yksitellen. Haastattelut ajoittuivat alle viikon päähän karttaosuuden tekemisestä. Mahdollisella muutamien päivien välillä ei näyttänyt olevan suurempaa merkitystä nuorten muistamisen kannalta. Haastattelussa kävimme läpi nuorten kaikki karttaan tekemät merkinnät ja näiden huomioiden taakse kätkeytyviä syitä. Haastattelut kestivät muutamasta minuutista lähemmäs tuntiin sen mukaan, kuinka paljon nuoret halusivat merkinnöistään kertoa. Osa nuorista olikin varsin ujoja tai muuten haluttomia kertomaan kartoistaan, mutta osa olisi jutellut maailmankuvistaan vaikka kuinka pitkään. Kunnioitimme nuorten omaa henkilökohtaista tilaa emmekä pitkittäneet keskusteluja, mikäli nuori vaikutti haluttomalta puhumaan.

Haastattelut etenivät karttojen ja nuorten merkintöjen ehdoilla, emmekä kysyneet asioista, joita ei kartalle oltu merkitty (lukuun ottamatta kysymystä siitä, miksi nuori on jättänyt tiettyjä alueita kokonaan värittämättä). Kyseessä oli siis vapaamuotoinen, strukturoimaton, haastattelu (ks. Jyrinki 1977, 8; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Haastattelutavan etu on sen vuorovaikutuksellisuus ja joustavuus, heikkoutena aikaa-vievyys, sillä keskusteluteemat saattavat ajoittain ajautua erilleen varsinaisista tutkimuksellisista päämääristä. Vaikka kyseessä on siis näennäisesti spontaani ja keskustelunomainen metodi, ohjaavat keskustelua aina tutkimukselliset päämäärät (Jyrinki 1977, 11; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 25). Pyrimme välttämään johdattelua kysymällä hyvin yksinkertaisia kysymyksiä – yleensä keskustelu aloitettiin kysymällä ”Miksi olet värittänyt tämän alueen vihreällä/keltaisella/punaisella?”. Lasten ja nuorten kanssa toimiessa haastattelutilanteet kannattaakin aloittaa tällaisilla helposti lähestyttävillä kysymyksillä (ks. Korhonen 2003, 35–36). Pyrimme myös selvittämään, perustuivatko merkinnät henkilökohtaiseen kokemukseen tai vaikkapa mediassa tai koulussa kerrottuun asiaan kysymällä esimerkiksi ”Mistä sä olet kuullut tästä?”. Haastattelut olivatkin näin hyvin keskustelunomaisia.

Lopuksi haastattelut litteroitiin sanasta sanaan. Kaikkia äännähdyksiä ja huokauksia en kuitenkaan kokenut tarpeelliseksi huomioida, mikäli niillä ei tuntunut olevan merkitystä asian kannalta. Litterointiin osallistui myös tutkimusharjoittelija Jaakko Tuominen, joka litteroi noin kymmenen haastattelua. Nämä MAPOLIS-metodin avulla hankitut kirjoitelmat, kartat ja haastattelut muodostavat siis nuorten maailmankuvia ja kuulumista käsittelevän aineiston.

4.1.4 Aineistoihin ja aineistonkeruuprosessiin liittyviä huomioita ja haasteita

Lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa tutkimusta tulee tarkastella erityisen kriittisesti valtasuhteiden valossa. Maailma on nuorille eri tavalla saavuttamaton ja valtasuhteisiin kietoutunut kuin aikuiselle. Nuoret eivät päättä sitä, mitä heille maailmasta kerrotaan ja opetetaan, sillä peruskoulu perustuu oppivelvollisuuteen. Käytännössä tämä näkyy siinä, että oppikirja-aineistoon tulee suhtautua erityisellä vakavuudella – oppikirjojen sisällöillä on ideologista ja poliittista merkitystä. Vastaavasti nuoret eivät yleensä itse päättä, missä he asuvat, vierailevat tai matkustavat. Lapsia ja nuoria voidaan pitää siis tietyllä tavalla marginalisoituna ryhmänä, sillä heidän sosiaalista valtaansa määrittelevät esimerkiksi vanhemmat ja koululaitos (Alldred 1998; James, Jenks & Prout 1998). Sama asetelma näkyy myös tutkimusta tehdessä, sillä aikuisella tutkijalla on erityinen valta-asema suhteessa lapsiin ja nuoriin.

Tämä väitöskirja noudattelee lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa koskevaa ohjeistusta, joka on määritelty *Lasten ja nuoren tutkimuksen etiikka* -kirjassa (ks. Lagström, Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2010). Ohjeistuksen mukaan huoltajille täytyy antaa mahdollisuus kieltää alle 18-vuotiaan lapsen tai nuoren osallistuminen tutkimukseen, ja tutkimukseen osallistumisen tulee ylipäätään olla vapaaehtoista (Nieminen 2010, 33, 35). Sekä nuorille että heidän huoltajilleen jaettiin tutkimuksen sisältöä ja käytäntöä valottava ohjelappunen hyvissä ajoin, jolloin huoltajille annettiin mahdollisuus kieltää lapsensa osallistuminen tutkimukseen. Vain yksi huoltaja tarttui tähän mahdollisuuteen. Kyseinen nuori osallistui kirjoitelma- ja karttatehtävien tekoon muiden luokkalaisten kanssa, mutta emme lukeneet tai analysoineet hänen vastauksiaan. Näin nuorta ei suljettu yhteisen toiminnan ulkopuolelle, mutta samalla kunnioitettiin vanhemman päätöstä nuoren tutkimuksesta pois jättäytymisestä.

Lapsia ja nuoria koskevassa tutkimuksessa korostuvat luottamuksellisuus ja eettiset aspektit (Nieminen 2010, 37). Painotin nuorille, että kaikki heidän kertomansa ja kirjoittamansa asiat säilyvät luottamuksellisina, eli niitä käytetään ainoastaan tutkimuksen aineistona. Nuorilta ei kerätty mitään henkilö- tai taustatietoja luokka-asteen ja nimen lisäksi. Myös analyysissä pyrin häivyttämään näkyvistä asioita, jotka saattaisivat johtaa nuoren tunnistamiseen. Nuorille on luotu pseudonyymit litteroinnin yhteydessä. MAPOLIS-metodia käytettäessä nuoret itse määrittelevät ne kehykset, joista keskustelu käydään, sillä haastattelut perustuvat valmiin kysymysrungon sijasta heidän omiin merkintöihinsä. Näin tutkija kunnioittaa nuoren omaa tilaa ja tulkintaa herkemmin, ja nuori voi itse rajata ne asiat, joista ei halua puhua, karttojen ulkopuolelle. Haastattelujen avulla pystytään myös karsimaan tutkijoiden tekemiä väärintul-

kintoja kartoista, sillä haastatteluissa nuoret saavat itse kertoa, mitä ovat merkinnöillään tarkoittaneet (vrt. Young & Barret 2001). Haastattelut tapahtuivat rauhallisissa ovelisissa tiloissa, kuten erityisluokissa tai kirjavarastoissa, jolloin nuoret saivat puhua rauhassa ja luottamuksellisesti.

Tutkimusasetelmaan vaikuttaa sen vahva limittyminen koulumaailmaan, nuorille auktoriteettina ilmenevään instituutioon. Samalla koulu kuitenkin kerää yhteen kokonaisia ikäluokkia kaikista yhteiskunnallisista taustoista, ja sen kautta on helppo tavoittaa lapsia ja nuoria. Tutkimuksen toteuttamiseen valittu paikka on joka tapauksessa merkityksellinen, ja Harriet Strandellin (2010, 99) mukaan on mahdotonta löytää tutkimuspaikkaa, joka ei kytkeydy millään tavoin valtasuhteisiin. Aineistonkeruun toteuttaminen kouluissa osoittautui kuitenkin yllättävän hankalaksi. Koulut näyttäytyivät suljettuina yhteisinä, joihin pääsy ei todellakaan ollut itsestäänselvyys. Lähetämiini sähköpostiviesteihin ei vastattu ja puhelimitse rehtorien kiinni saaminen oli yhtäläillä vaikeaa. Asennoituminen tutkimustyöhön oli varsin negatiivista. Rehtorit saattoivat kieltäytyä tutkimuksesta heti esiteltyäni itseni puhelimesta – edes kuuntelematta mitä tutkimus koskee. Yksi rehtori kertoi myös deletoivansa heti tutkimusaiheet sähköpostit lukematta niitä. Olin varsin yllättynyt tästä ilmiöstä. Ilmeisesti tutkimusten koetaan aiheuttavan vain lisätyötä ja keskeytyksiä koulujen normaaliin arkeen.

Koska koulujen saaminen mukaan tutkimukseen rehtorien kautta osoittautui mahdottomaksi, käännysin suoraan äidinkielenopettajien puoleen. Tämä menetelmä tuottikin tulosta, ja sain lopulta kaksi koulua mukaan tutkimukseeni. Äidinkielenopettajien kautta järjestyivät tutkimusluvut myös rehtoreilta. Kummatkin koulut olivat niin kutsuttuja lähioikouluja, joskin toisessa vaikutti olevan enemmän maahanmuuttajataustaisia nuoria kuin toisessa. Koska en tee vertailevaa tutkimusta, ei luokkien rakenteella tai koulujen sijainnilla ole kovinkaan paljoa merkitystä tutkimuksen kannalta.

Aineistonkeruussa haluttiin välttää koulumaista asetelmaa. Pyrimme siihen, että nuoret eivät mieltäisi meitä haastattelijoina auktoriteeteiksi tai ”opettajiksi”, vaan pystyisivät kertomaan asioistaan luottamuksellisesti. Nuoresta ulkonäöstämme⁸ ja epäformaalista pukeutumisestamme saattoi olla apua rennon ilmapiirin muodostamisessa – eräskin nuori huudahti luokkaan saapuessaan ”Ai onks noi muka niitä yliopisto-heeboja?”. Pyrimme siihen, että meille saattoi kertoa myös asioista, joiden nuoret ajattelevat herättävän pahennusta aikuisten maailmassa. Osallisuus ja vuorovaikutuksellisuus ovatkin välineitä joilla tutkija voi työstää ja madaltaa tutkijan ja tutkittavan välisiä eroja ja valtasuhteita (Souto 2011). Toisaalta nuoret kyllä mielsivät

⁸ Kaikki haastattelijat olivat tuolloin alle 30-vuotiaita.

meidät selkeästi aikuisiksi, emmekä yrittäneet keskustella nuorten kanssa liian kaverillisesti. Tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat iältään noin 13–16-vuotiaita. Kutsun heitä analyysissäni nuoriksi, sillä termit lapsi ja oppilas korostavat enemmän hierarkiasuhteita ja eräänlaista vajavaista toimijuutta (vrt. Valentine 2000). Tosin aineistostani ilmenee, että nuoret saattoivat myös itse vähätellä tulkintojaan vaikkapa toteamalla: ”Vaikee sanoa lapsena” (*Aino*, 7. luokka).

Tutkimustehtäviä tehdessään nuoret saivat jutella toistensa kanssa tai vaikkapa kuunnella musiikkia puhelimestaan, jos tutkimukseen osallistuminen ei tuntunut enää mielekkäältä. Mikäli melutaso luokassa kasvoi turhan suureksi, ja nuoret alkoivat käydä levottomiksi, kiersimme kysymässä riehakkaimmilta nuorilta, mietityttääkö heitä jokin asia aiheeseen liittyen. Tämä menetelmä tepsii ja rauhoitti tilanteet. Lisäksi yritimme välttää koulumaista oikeisiin ja väriin vastauksiin perustuvaa tehtävänantoa ja korostimme nuorille, että he voivat tehdä merkintöjä mihin tahansa kohtaan kartassa, jos he eivät tiedä, missä jokin kohde sijaitsee. Tällaisia merkintöjä tuli kuitenkin varsin vähän.

Vertaisryhmillä on suuri vaikutus nuorten maailmankuviin ja asiat, joita kaverit pitävät tärkeinä, näkyvät myös nuorten kartoissa. Haastattelujen yhteydessä kuitenkin paljastui, mikäli asia ei ollutkaan niin kovin merkityksellinen nuorelle itselleen. Tulee myös ottaa huomioon se, että haastattelutilanteisiin sisältyy erityistä performatiivisuutta, joka perustuu todellisuuden tuottamiseen, ei niinkään objektiivisiin faktoihin (Atkinson & Coffey 2003).

Kaikki haastatteluihin osallistuneet tutkimusapulaiset olivat aluetieteen maisteriopiskelijoita, ja heillä oli jo hieman aiempaa tietoa menetelmän käytöstä Kirsi Paulliina Kallion vetämän menetelmäkurssin kautta. Lisäksi kävimme etukäteen läpi menetelmän kulkua. Tutkimusapulaiset osallistuivat haastattelujen tekemiseen vaihtelevassa määrin – välillä he esittivät lähinnä tarkentavia kysymyksiä, mutta ajoittain he ottivat myös päävastuun haastattelijan roolista. Haastattelut toteutettiin niin, että yksi luokka haastateltiin kahden tai kolmen päivän aikana silloin, kuin kouluopetuksen puolesta sopi parhaiten. Näin päivät venyivät pitkiä. Tämänkin vuoksi kahden haastattelijan malli oli tarpeen, jotta ainakin toinen oli valppaampi ja osasi tarttua mielenkiintoisiin aiheisiin tarkemmin. Ennen kaikkea kahden haastattelijan malli antoi nuorelle mahdollisuuden keskustella itselleen mieluisammaksi kokemansa haastattelijan kanssa.

Laadulliset tutkimukset kietoutuvat aina valtaan ja hierarkioihin, sillä ihmiset asettuvat erilaisiin positioihin sosiaalisessa kanssakäymisessä (Alasuutari 2011). Sekä haastattelutapahtuman ympäristöllä että haastattelijan persoonalla on vaikutusta haastattelutilanteisiin (Jyrinki 1977, 14). Haastattelijoiden identiteetit ja ulkoapäin

muodostetut identiteettikategoriat kuten sukupuoli, ihonväri tai ikä saattavat olla haastattelutilanteiden kannalta merkityksellisiä, vaikka käytännössä tulkinnot ja kokemukset ovat monimerkityksellisiä (Rastas 2005a, 90). Me kaikki haastattelijat olimme valkoihoisia ja cis-sukupuolisia eli olemme syntyneet siihen biologiseen sukupuoleen, jota koemme edustavamme.

Erityisesti etnisesti, rodullisesti tai sukupuolisesti kategorisoitujen nuorten kanssa työskennellessä esiin voivat nousta erilaiset yhteiskunnalliset hierarkiasuhteet (emt., 94–95). Esimerkiksi toiseuden kokemuksista saattaisi olla helpompi puhua haastattelijalle, joka jakaa saman ulkoapäin määritellyn identiteettikategorian kuin haastateltava. Kuitenkin identiteettikategoriaa tärkeämmäksi seikaksi voi nousta haastattelijan kyky keskustella haastateltavalle tärkeistä aiheista, johon vaikuttavat hänen oma taustansa ja mielenkiinnon kohteensa. Itselleni helppoja keskustelunaiheita olivat esimerkiksi historia, kulttuuriset käytänteet, turismi ja mediasisällöt, mutta vaikkapa jääkiekko, jalkapallo ja virtuaaliset pelit olivat jo vieraampia aihe-alueita. Tutkimuksen onneksi tutkimusapulaiset osasivat keskustella näistä aiheista enemmän.

Nuorilta saamamme palautteen perusteella saimme käsityksen, että nuoret kokiivat haastattelutilanteet yleensä varsin mukaviksi. Kuvaavaa on, että nuori, jonka osallistuminen tutkimukseen oli kielletty, kysyi, saisiko hän kiellosta huolimatta osallistua haastatteluun. Kerroimme nuorelle, miksi emme voi tähän suostua. Koska haastattelut tapahtuivat oppituntien aikana, ei kyseinen nuori joutunut jäämään tilanteen ulkopuolelle, sillä hän osallistui tunneille muiden nuorten tapaan. Joistakin nuorista oli lisäksi mukava päästä haastatteluun inhokkiaineensa tunnilta. Pyrimme ajoittamaan haastattelut lukuaineiden tunneille, mutta aina tämä ei onnistunut. Esimerkiksi liikuntatunnin aikana osallistuminen oli vaikeampaa, mutta ratkesi lopulta niin, että nuoret osallistuivat haastatteluun vaihtopenkillä istuessaan.

Ennen kansallisvaltiokeskeisen karttapohjan valintaa testasin erilaisia karttamalleja muutamalla nuorella. Satelliittipohjainen luonnonmaantiedettä kuvaava kartta oli vaikeasti hahmotettava, eikä se olisi tarjonnut niin suurta tarttumapintaa kansallisvaltioihin liittyvien mielikuvien ja stereotyyppien esiintuloon. Samoin tyhjä karttapohja, johon nuoret saivat piirtää itse oman maailmansa niin, kuin he sen kokevat, ei osoittautunut hyväksi ratkaisuksi, sillä tyhjä paperi ohjasi nuoria piirtämään maailmankartan kartografisesti mahdollisimman oikein tai vaihtoehtoisesti piirtämään Mind map -tyyppisen kuvaelman heidän omasta arkisesta elämästään. En kuitenkaan ole kiinnostunut erityisesti siitä, kuinka hyvin nuoret osaavat piirtää maailmankartan⁹ tai heidän henkilökohtaisesta elinpiiristään. Tutkimuksessani tarkastelen ennen kaikkea

⁹ Nuorten piirtämistä maailmankartoista ks. Saarinen 1987.

sitä, miten normatiivinen ja geopoliittinen maailmankuva näkyy nuorten kautta, minkä suhteen valittu karttapohja toimi parhaiten.

Oppitunneilla tehty karttapohjiin perustuva harjoitus ohjasi nuoria kuitenkin ajattelemaan varsin yleisellä tasolla. Tämän vuoksi he esimerkiksi Suomen kohdalla miettivät luultavasti paremminkin Suomen maakuvaa kuin omaa henkilökohtaista sidetään Suomeen. Tämä tuli ilmi esimerkiksi kirjoitelmissa ja haastatteluissa ilmenneessä ristiriidassa: usea nuori kirjoitti koulusta negatiiviseen sävyyn, mutta haastatteluissa moni korosti, kuinka hienoa on, että Suomessa on ilmainen koululaitos. Maailmankartta saattoi vaikuttaa siihen, että nuoret hahmottivat Suomen suhteessa kansainväliseen kontekstiin ja alkoivat verrata ja arvioida sitä suhteessa muihin maihin. Karttapohjan käyttö johtaa myös tilallisempaan tulkintaan ja puheeseen, joten esimerkiksi nuorten kulttuuriset huomiot sanoittuivat usein tilallisesti.

Tutkimukseen valittu Google Mapsin maailmankartta oli sinänsä selkeä ja helppo, mutta siinä oli joitakin puutteita. Yleisesti ottaen karttaan on merkitty maiden englanninkieliset nimet, mutta pienimpiin valtioihin nimimerkintää ei ole mahtunut. Tämä saattoi ohjata nuorten alitajuntaa niin, että nimettömiä maita ei huomioitu yhtä paljoa kuin nimellisiä. Varsinkin nimeämättömäksi jääneen Israelin kohdalla asia saattoi vaikuttaa, sillä yksikään nuori ei maininnut kartoissa tai haastatteluissa Israelia. Israelia ei myöskään ole väritetty yksittäisenä valtiona, vaan ainoastaan silloin kuin koko Lähi-itä on väritetty. Monesti tähän yhteyteen oli kirjoitettu jotakin ISISiin, terrorismiin ja sotiin liittyvää ja saatettu mainita myös joitakin valtioita, yleensä Syyria, Irak ja Iran. Sokaistuini itsekini tästä enkä kysynyt haastatteluissa kertaakaan mitään Israelista. ISIS on toki ollut viime aikoina paljon esillä mediassa, mutta uutisten keskosuosikkina luulisi Israelinkin olevan jokseenkin tuttu nuorille. Lisäksi jotkut merkinnät menivät osalta nuorista ”väärin”. Esimerkiksi Los Angeles on muutamassa kartassa merkitty Louisianan osavaltioon, luultavasti postilyhenne LA:n takia. Tutkimuksen kannalta tällaisilla virheellisillä kohdennuksilla ei ole merkitystä, sillä haastatteluissa kävi selväksi, mitä nuoret olivat merkinnöillään tarkoittaneet. Erityisesti Pohjois- ja Etelä-Korea menivät nuorilla usein sekaisin, tai he yhdistivät ne yhdeksi samankaltaiseksi maaksi. Neljätolista nuorta olikin laittanut Etelä-Korean negatiiviseksi paikaksi lähinnä sotien ja diktatuurin takia. Tähän saattoi osaltaan vaikuttaa maiden suhteellisen pieni koko kartalla.

Sekä oppikirjoihin että nuoriin liittyvä analyysi on aikaan ja paikkaan sidottua. Oppikirja-aineistoni perustuu pääosin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin, joten se ei edusta uusinta, tällä hetkellä opetuksessa käytettävää, opetussuunnitelmaa. Kyseinen vuoden 2004 opetussuunnitelma on kuitenkin vaikuttanut lukuisiin nuoriin – kokonaiseen nykyisin aikuisuuden kynnyksellä olevaan ikäluokkaan. Kaikki

oppikirjat eivät myöskään välttämättä ole muuttuneet kovinkaan paljoa uudesta opetussuunnitelmasta huolimatta. Väitöskirjan toinen, nuorten kanssa tehty, tutkimusosuus toteutettiin syksyn 2013 ja kevään 2015 välisenä aikana. Luonnollisesti maailmanpoliittiset tapahtumat kuten vaikkapa Ukrainan kriisi ja muut ilmiöt kuten jalkapallon MM-kilpailut näkyvät nuorten elämässä. Koska haastattelut jakautuvat lähes kahden vuoden ajalle, häivyttää se hieman merkintöjen ”vääristymiä”. Kaikki uutiset eivät kuitenkaan heijastuneet nuorten maailmankuviin kovinkaan vahvasti. Esimerkiksi Kreikka oli ollut ennen haastatteluja paljon esillä valtamediassa negatiivisessa valossa, mutta vain muutama nuori liitti Kreikkaan negatiivisia asioita. Toisaalta Kreikka ei herättänyt niin paljon positiivisia mielikuvia kuin esimerkiksi Espanja tai Italia, ja se tuntui nuorista vieraammalta kuin nämä maat. Huomionarvoista on myös se, että haastattelut toteutettiin ennen loppukesästä 2015 alkanutta runsaasti mediassa myllytettyä ”turvapaikanhakijoiden tulvaa” eivätkä pakolaiskysymykset näykään kovin vahvasti aineistossani.

Oppikirjojen kontekstina toimii Suomi ja suomalainen yhteiskunta, sillä ne perustuvat Suomessa määriteltyn oppivelvollisuuteen. Valintani tutkia nimenomaan suomalaisia oppikirjoja on vahva tilallinen raja, mutta koululaitoksen yhteiskunnallisen luonteen vuoksi perusteltu sellainen. Lisäksi oma kulttuurinen ja kielellinen taustani auttaa ymmärtämään opetuksen ja jaetun tiedon konteksteja. Tutkimukseen osallistuvat nuoret asuivat kaikki Pirkanmaalla, jolla on varmasti vaikutusta heidän maailmankuviinsa. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole tehdä vertailevaa tutkimusta, vaan avata joidenkin Suomessa asuvien peruskouluikäisten nuorten maailmankuvia.

4.2 Analyysimenetelmät ja tutkimusprosessin kuvaus

Tämän väitöskirjan aineisto koostuu kymmenien oppikirjojen tuhansista sivuista, 112:sta nuorten kirjoittamasta kirjoitelmasta, 144:stä kartasta ja 72:sta noin kymmenestä minuutista tuntiin kestävästä haastattelusta. Suuren aineistomäärän hallinnassa käytin sisällönanalyysiä erittelemään ja rajaamaan erilaisia aihekokonaisuuksia. Varsinaisen analyysin toteutin kriittisen diskurssianalyysin avulla. Kuvastojen tulkinnassa käytin apuna myös visuaalisten järjestysten analyysiä.

4.2.1 Aineistojen hallinta sisällönanalyysin avulla

Sisällönanalyysi on sekä yksittäinen metodi että analyttinen kehys, jota voidaan hyödyntää erilaisissa analyysitavoissa. Usein laadulliset tutkimukset perustuvat jossain määrin sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 107). Tässä väitöskirjassa sisällönanalyysi toimi aineiston hallintaan ja järjestelyyn liittyvänä esianalyysinä eli käytännössä aineiston rajaajana ja järjestelijänä, mutta varsinainen syväanalyysi toteutettiin kriittisen diskurssianalyysin avulla.

Sisällönanalyysin tavoitteena on käydä aineisto järjestelmällisesti läpi ja poimia siitä olennaiset asiat esiin (Hakala & Vesa 2013, 218). Analyysivaihe on käytännössä tiedon järjestelyä, käsittelyä ja tiivistämistä selkeään muotoon niin, että aineistosta rajataan tutkimusongelmaan liittyvät kiinnostavat ilmiöt ja tekstit (Pietilä 1973, 56, 61; Tuomi & Sarajärvi 2002, 94–95 110). Väitöskirjassani sisällönanalyysiä toimii tällaisena löyhänä analyttisenä kehyksenä. Mittavan oppikirjoja, kirjoitelmia ja litteroituja haastatteluja käsittävän aineiston analyysi olisi ollut hankalaa ilman jonkinlaista esirajausta ja järjestelyä. Materiaalin rajausta aloitettiin analyysikysymyksellä ”Mitä aineisto kertoo tilasta, kulttuurista ja kuulumisesta?”. Tällaisella laajalla kysymyksellä saatiin aineistosta eroteltua tutkimuksen kannalta merkittävät sisällöt ja rajattua esimerkiksi ihmisen kehon toimintaan liittyvä materiaali tarkastelun ulkopuolelle. Käytännössä prosessi eteni niin, että luin aineiston useaan kertaan alleviivaten ja kirjoittaen ylös kaiken tutkimusilmiöön liittyvän materiaalin. Tästä, jo rajatusta aineistosta, muodostui tuhansia sivuja tekstimassaa. Tässä vaiheessa materiaali oli jaoteltu ja ot-sikoitu oppikirjojen nimien ja nuorista käyttämieni pseudonyymien alle. Jotta aineistoista muodostuisi hallittava ja johdonmukainen kokonaisuus, täytyi se yhdistää ja teemoitella diskurssianalyyttistä lähilukua varten jonkinlaisiksi temaattisiksi kokonaisuuksiksi. Koska sisällönanalyysiä ei käytetä tässä tutkimuksessa varsinaisena analyttisenä työkaluna, vaan pikemminkin muuta analyysiä helpottavana aineiston järjestelijänä, en noudattanut sisällönanalyysin perinteitä kaavamaisesti.

Perinteisesti sisällönanalyysi erotellaan aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai ohjaavaan sekä teorialähtöiseen analyysitapaan. Näistä aineistolähtöinen etenee aineiston lähiluvun ja pelkistämisen kautta ja jatkuu tämän aineiston ennakkooajatuksesta vapaalla teemoittelulla ja luokitellulla, teoriasidonnainen etenee aluksi samalla tapaa, mutta analyysin yläluokat muodostetaan aiemmasta teoriasta käsin (ks. esim. Pietilä 1973, 97; Tuomi & Sarajärvi 2002, 94–111; Tuomi & Sarajärvi 2009, 117–118). Teorialähtöinen analyysi perustuu puolestaan jo alusta lähtien johonkin luokiteltua ohjaavaan käsitejärjestelmään tai teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113–119). Tässä väitöskirjassa aineiston lajittelu aloitettiin esitutkimuksessa (ks. Rinne 2011)

saadun tietoperustan ja teoreettisen viitekehyksen luoman ennakkooajattelun tuottamien käsitteiden eli pääluokkien alle teoriasidonnaisen mallin mukaisesti. Pääluokkina toimivat siis tämän tutkimuksen pääkäsitteet tila, kulttuuri ja kuuluminen/toiseus. Aluksi mukana oli myös identiteetin käsite, mutta se karsiutui pois, sillä aineistojen sisällöt limittyivät pikemminkin kuulumiseen ja kansallisiin omakuvuihin. Lisäksi muodostin Suomea koskevasta aineistosta oman käsitteellisen yksikkönsä. Pääluokkien tarkoituksena ei ollut sinänsä toimia analyttisinä työkaluina, vaan koota alleen kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvää aineistoa eli sitä, mitä aineisto kertoo tilasta, kulttuurista ja kuulumisesta.

Käytännössä analyysi eteni niin, että luin oppikirjoista ja nuorten tuottamasta tiedosta muodostettuja aineistoja ja lajittelin niitä pääkäsitteiden alle. Jatkoin ryhmitteilyä aineistosta käsin yhdistelemällä ja teemoittelemalla samankaltaisia aiheita ja tapoja kertoa yhteen. Käytännössä siis listasin ja yhdistelin aineistoa etsien olennaisia sisältöjä ja ilmauksia, säännönmukaisuuksia ja ristiriitaisuuksia (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Varsinaisen aineiston pelkistämisen (ks. esim. emt., 94–111) jätin väliin, koska koin hyvin tarkan luokittelurungon voivan ohjailla liikaa varsinaista tulevaa diskurssianalyttistä syväanalyysiä. Kyseinen prosessi olisi myös vienyt näin suuren aineiston kanssa paljon aikaa. Muodostin siis suoraan luokituksia jonkin aihion tai teeman kautta. Myös näiden alaluokkien muodostamista ohjaili jossain määrin teoreettinen kehystys – mikäli tunnistin aineiston puhuvan jonkun käsitteen kautta, nimesin teeman sen mukaan. Pyrkimyksenäni ei kuitenkaan ollut testata teoriaa, vaan käyttää sitä ajatusten ja ilmiöiden tulkinnan pohjana (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Kun olin saanut tekstimassa jaoteltua luokiksi, kirjoitin niiden nimet Post it -lapuille ja järjestelin teemat ala- ja yläluokkiin (ks. Liite 3). Tässä prosessissa hyödynsin aineistossa esiin tulleita teemojen välisiä suhteita. Esimerkiksi *Etnisyyden* luokka meni *Kulttuurin* alle, koska etnisyys limittyi aineistossa kulttuuripuheeseen.

Periaatteessa sisällönanalyysin tavoitteena on toistettava luokittelurunko (ks. Hakala & Vesa 2013, 218; Kracauer 1953, 642), vaikka metodi ei varsinaisesti pyri sisällön yleistettävyyden mittaamiseen (Forman & Damschrode 2008, 40; Hakala & Vesa 2013, 222). Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi on lähinnä väljä analyttinen kehys, joka jäsentää aineistoa muuta analyysiä varten. Valmis luokittelurunko toimi siis mitatavan aineiston järjestelijänä. Kun tekstimassa oli lajiteltu näiden teemojen alle, oli minun helppo löytää kulloiseenkin aiheeseen liittyvä materiaali syväanalyysiä varten. Luokittelujen keskinäinen suhde ja sisältö eivät kuitenkaan olleet kovin tärkeässä asemassa. Diskurssianalyysi ei edennyt suoraan luokitusten mukaisesti, vaan esimerkiksi monikulttuurisuus ja geopolitiikka limittyivät jollain tapaa kaikkiin pääluok-

kiini. Sisällönanalyttinen ote ei siis toiminut tässä tutkimuksessa varsinaisena analyysinä, vaan osana aineiston käsittelyä koskevaa tutkimusprosessia. Seuraavaksi perehdyn varsinaiseen analyysimetodiin.

4.2.2 Kriittinen diskurssianalyysi

Aiemmin esittelemäni MAPOLIS-metodi ja sisällönanalyysi toimivat tärkeänä analyysin pohjatyönä, mutta varsinainen syväanalyysi on toteutettu kriittisellä diskurssianalyysillä. Näin kutsutun lingvistisen käänteen myötä kielestä on tullut merkittävä tekijä sosiaalitieteellisen tutkimuksen kohteena. Kieli ja sen käyttö ymmärretään merkittäväksi yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi ja vallankäyttäjäksi, sillä kieli limittyy niin kulttuuriin, arvoihin kuin asenteisiin, ja sen avulla voidaan ylittää tilallisia, ajallisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia (Berger & Luckmann 1994, 50–56, 80; Pietikäinen 2000, 191; Seppänen 2006, 6–7, ks. myös Fairclough 1997b, 76). Kieli voidaan nähdä todellisuuden kuvantajana tai todellisuuden rakentajana. Kieli hahmotetaan siis joko faktojen kertomisena tai sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin hengessä osana todellisuutta, ei todellisuuden esittäjänä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9–10; Phillips & Hardy 2002; Vuorinen 2005). Diskurssianalyysin avulla perehdytäänkin siihen, miten erilaisia käytäntöjä ja todellisuutta tuotetaan kielen avulla (Fairclough 1997a).

Diskurssianalyysi on moninainen kattokäsite useille erilaisille kielenkäyttöä ja siihen ladattuja merkityksiä tutkiville kielitieteellisille ja yhteiskuntatieteellisille lähestymistavoille. Tiivistetysti kielitieteellisissä analyyseissä tarkastellaan nimenomaan kielenkäyttöä ja sen piirteitä, kun taas yhteiskuntatieteellisessä diskurssianalyysissä tutkitaan kielen kautta hahmotettavia muita ilmiöitä (Pietikäinen 2000, 191–195, ks. myös Immonen 2018, 134; Luukka 2000; Phillips & Hardy 2002). Diskurssi on siis sekä kielellisiä faktoja että strategista kielenkäyttöä (Foucault 1994/2000, 2–3). Itse ymmärrän diskurssit suhteellisen säännönmukaisina merkityssysteemeinä sisältävinä sosiaalisissa käytännöissä rakentuvina todellisuutta tuottavina kielenkäytön käytänteinä (vrt. Fairclough 1992; Immonen 2008, 140; Jokinen & Juhila 1991, 15; Laclau & Mouffe 1985, 105; van Dijk 1991a, 44). Diskurssien rakentamat representaatiot siis uusintavat, muokkaavat ja heijastelevat todellisuutta ja yhdistävät merkityksen ja kielen kulttuuriin (Hall 1997; Parker 1992, 15–16; Suurpää 2002, 148).

En tutki diskursseja sinänsä, vaan niiden toimintaulottuvuutta eli sitä, miten diskurssit toimivat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 35). Esimerkiksi poliittisena käytäntönä diskurssit pitävät yllä, vakiinnuttavat ja

muuttavat valtasuhteita sekä kollektiivisia ryhmiä kuten luokkia ja yhteiskuntia. Ideologisena käytäntönä diskurssit puolestaan muodostavat, luonnollistavat tai muuttavat maailman merkitystä erilaisissa positioissa ja valtasuhteissa. Nämä poliittiset ja ideologiset käytännöt ovat toisistaan riippuvaisia ja kietoutuvat herkästi yhteen (Fairclough 1992). Erilaiset instituutiot vahvistavat ja levittävät erilaisia ajattelutapoja ja olettamuksia muokaten samalla käsitystä siitä, miten maailma toimii ja mitkä ovat hyviä ja oikeina pidettyjä käytänteitä, puhetapoja ja toimintaa (ks. esim. Fairclough 2003; Parker 1992, 17). Diskurssien tuottamiseen liittyy kontrollointia ja valikointia: Ihmiset ja ihmisryhmät omaksuvat tiettyjä kulttuurisia käytänteitä, mutta samalla he myös muodostavat niitä sosiaalisella osallistumisellaan – diskurssit ovat siis rakenteiden muokkaamia sekä rakenteiden tuottajia, uudelleentuottajia ja kääntäjiä (Fairclough 1997a; Foucault 1984, 109; Phillips & Hardy 2002; Remes 2006, 288–289).

Yleensä yhteiskuntatieteellisissä diskurssianalyttisissä lähestymistavoissa näkökulmana on sosiaalisen todellisuuden moninaisuus ja vaihtelevuus tai tähän todellisuuden rakentamiseen liittyvät valtasuhteet. Nämä analyysilähtökohdat eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, sillä moninaisten sosiaalisten todellisuuksien vakiintuneisuus ja dominoivuus limittyvät valtasuhteisiin (Jokinen ym. 1993, 11). Käyttämäni kriittinen diskurssianalyysi yhdistelee näitä lähestymistapoja ja tarkastelee kielen, sosiaalisten rakenteiden ja todellisuuden tuottamisen välisiä suhteita ja niiden kietoutumista valtasuhteisiin ja ideologioihin. Kielenkäyttöä ja sen konteksteja analysoimalla pureudutaan siis sosiaalisten ilmiöiden diskursiiviseen puoleen (Fairclough 1992; Phillips & Hardy 2002; Pietikäinen 2000, 191–193; van Dijk 1996).

Koska tutkimukseni perustuu osaltaan institutionaalisen kielenkäytön analyysiin ja pyrkii tekstien taustalla olevan poliittisuuden, valtasuhteiden ja epätasa-arvon esiin tuomiseen, on kriittinen diskurssianalyysi luonteva valinta analyysimetodiksi (vrt. Jokinen & Juhila 1993, 76; Kress 1996; Müller 2008). Koululaitoksella on erityisen paljon sosiaalista valtaa, sillä se vaikuttaa tai ainakin pyrkii vaikuttamaan kokonaisten ikäluokkien tietovarantoon sekä jossain määrin asenteisiin ja ideologioihin. Valta onkin usein institutionalisoitua, ja sen tuottaminen on rutiniinomaista kontrollia vaikkapa siitä, mistä keskustellaan. Jo pelkästään totunnaisuuteen perustuvan instituution olemassaolo tuottaa sosiaalista säätelyä ja selviönä pidettyjä rutineja: kontrolloimalla julkista diskurssia instituutiot kykenevät määrittelemään puhetta ja tekstiä vaikuttaen samalla vastaanottajan tietoihin, asenteisiin, normeihin ja arvoihin (Berger & Luckmann 1994, 66–70; Foucault 1994/2000; van Dijk 1996).

Diskurssianalyysin kriittinen suuntaus perustuu pitkälti Michel Foucaultin ajatuksille diskurssista. Hän mieltää diskurssit väittämiksi ja tarkastelee erityisesti diskurssien ja vallan suhdetta sekä tiedon oikeuttamista (ks. esim. Foucault 1972/1989,

1994/1997, 1994/2014). Tosin Foucault (ks. 1994/2000, 327) itse nostaa tutkimuksensa pääteemaksi subjektin ja sen tuottamisen, mutta toteaa subjektiuden limittyvän aina ennen kaikkea valtasuhteisiin. Foucault ymmärtää myös ideologiset käytännöt osana diskursseja ja korostaa diskurssien tuottavan yhteiskuntaa (ks. myös Fairclough 1992; Hall 1992a, 297). Norman Fairclough (ks. esim. 1992, 2003) on kritisoinut Foucaultia kielellisen analyysin puutteesta, ja hän onkin kuuluisa tekstilähtöisemmästä analyysitavastaan. Fairclough esimerkiksi korostaa kielellisten valintojen kuten tekstin rakenteen, kieliopin, käytetyn sanaston ja genren erilaisia piirteitä ja vaikutusta tekstiin sekä ymmärtää diskurssit narratiivisemmin. Perustan analyysini Foucaultin diskurssikäsitteeseen, mutta höyştän analyysiä myös pohtimalla tekstin kielellisiä valintoja. En esimerkiksi puutu kieliopillisiin rakenteisiin, mutta olen kiinnostunut tekstissä ilmenevästä sanastosta, nimeämisistä, taustoittamisesta sekä ilmausten synnyttämisestä mielikuvista – ovatko ne esimerkiksi lupaavia, ehdottelevia vai uhkaavia (ks. Fairclough 1992, 2003).

Kriittinen diskurssianalyysi tarkastelee sitä, miten dominoivia ja hegemonisia diskursseja luodaan ja ylläpidetään ja millaisia kyseenalaistamisen ja muutoksen mahdollisuuksia diskurssien sisällä ja välillä esiintyy (Jokinen & Juhila 1993, 76, 86; Phillips & Hardy 2002). Sosiaalinen todellisuus on kuitenkin aina moniulotteista, eivätkä diskurssit ole staattisia – päinvastoin erilaiset diskurssit voivat olla rinnakkaisia tai toisiaan vastustavia, neuvottelevia ja keskenään kilpailevia (Johnstone 2002: Jokinen ym. 1993, 29, 89; Männistö 1999, 31–33). Tarkastelussa voidaan keskittyä näihin diskurssien keskinäisiin hierarkioihin, tai kuten itse teen, valtasuhteisiin diskurssien sisäisinä suhteina eli siihen, mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään. Millaiset ovat diskurssin sisäisten toimijoiden väliset valtasuhteet, ja millaisiin subjektipositioihin ihmiset voivat asemoitua tai tulevat asemoiduiksi? Kenellä siis on puhevalta, ja miten osanottajia määritellään? Tällöin voidaan tarkastella myös sitä, miten muut merkityssysteemit vedetään tukemaan ja uusintamaan tiettyjä diskursseja (Jokinen & Juhila 1993, 76, 86, 94–95). Pohdin siis sitä, miten ja millaista todellisuutta diskurssit tuottavat. Näin yhdistän diskurssien vaikutuksia sekä yleisiin tieto- ja uskomusjärjestelmiin, sosiaalisiin suhteisiin että identiteetteihin (vrt. Fairclough 1992, 4).

Kriittinen diskurssianalyttinen tutkimus ei vain kuvaile diskursiivisia harjoitteita, vaan myös näyttää, miten valtarakenteet limittyvät instituutioiden diskursiivisiin käytänteisiin ja pohtii diskursseihin liittyviä ideologioita seurauksia (emt. 1992, 4; Jokinen & Juhila 1993, 76). Kirjoitetulla kielellä eli teksteillä on erityisen hyvät mahdollisuudet pitkäaikaiseen vaikutukseen ja muutokseen tietojen, arvojen ja asenteiden sekä myös toiminnan suhteen erityisesti sen uudelleenluettavuuden vuoksi (Fairclough 2003; Krishnamurthy 1996).

Diskurssianalyysissä valta ymmärretään sosiaaliin käytäntöihin limittyvänä, produktiivisena ilmiönä ja prosessina (Jokinen & Juhila 1993, 76; Jukarainen 2000, 24–27). Käytäntöihin sitoutunut, usein institutionalisoitu, valta ei näy, mutta pitää yllä valtasuhteita ja ryhmäjäsenyyksiä (Fairclough 1997, 75; Van Dijk 1993, 254–255). Valta voikin kohdistua mihin vain, mutta se limittyy usein sosiaaliseen hallitsemiseen (Fornäs 1998, 80). Esimerkiksi ideologiat tuottavat merkityksiä ja eräänlaisen ajattelun viitekehyksen, jonka avulla ymmärrämme maailmaa – ideologiat ovat siis todellisuuden rakenteita, institutionaalisesti järjestäytyneitä käytäntöjä ja rituaaleja. Kielenkäyttö on ideologista varsinkin silloin, kun se vakiinnuttaa ja ylläpitää dominoivia valtasuhteita. Tällaiset luonnollistetut ja itsestäänselvinä pidetyt ideologiat ovat vaikuttavimpia (Fairclough 1992; Hall 1992; Häkli & Paasi 2007, 146). Toisaalta ideologiat ovat tarpeellisia yhteiskunnan toimivuuden kannalta – itsestään selvinä pidetyt asiat helpottavat elämää. Janne Seppäsen (2001, 24) mukaan ”Ideologia on välttämätön sosiaalisen järjestyksen muoto, jonka ihmiset tuottavat arkisessa toiminnassaan”.

Kriittinen diskurssianalyysi perustuu paitsi tekstianalyysiin myös tekstin tuottamisen, kuluttamisen, levittämisen ja vastaanottamisen prosessien analyysiin (Fairclough 1997a, 2003). Teksti ei itsessään olekaan kovin merkityksellinen, vaan siihen liittyvä interaktiivinen tarkoituksentuottamisen prosessi – mitkä ovat esimerkiksi tekstin tekijän ja tuottajan päämäärät, arvot ja identiteetti sekä institutionaalinen asema? (Fairclough 2003; Immonen 2018, 135). Miten lukijat purkavat tekstejä erilaisten koodien avulla? (Kunelius 2003, 237). Norman Fairclough (1992, 4) korostaa, että diskurssit tulee nähdä kolmiulotteisesti samanaikaisesti sekä tekstinä että diskursiivisina ja sosiaalisina käytänteinä. Tarkasteltaessa tekstin vuorovaikutteisia diskursiivisia ulottuvuuksia täsmennetään tekstin tuottamisen ja tulkinnan luonnetta: minkälaisia diskursseja nostetaan esiin, ja miten niitä yhdistellään ja täydennetään? Diskurssien sosiaalista puolta analysoitaessa huomiota tulee kiinnittää institutionaaliin ja organisaationaaliin olosuhteisiin. Näin diskurssit paikannetaan osaksi historiallista ja sosiaalista kontekstiaan, jolloin toimijoiden rooli korostuu (emt.).

Diskursseihin liittyvät tapahtumatilanteiden eli kontekstien moninaisuus. Tekstit eivät synny tyhjiössä, vaan niihin vaikuttavat aiemmat tekstit, genret ja kirjoittamisen perinteet, sosiaaliset suhteet, yhteiskunnallinen ja historiallinen konteksti ja niin edelleen (ks. esim. Fairclough 1992, 101–136; Foucault 1994/2000; Herkman 1998, 178; Parker 1992, 15–16; van Dijk 1991, 45). Lisäksi oppikirjoihin vaikuttaa kyseisten tieteenalojen perinne. Tämän vuoksi diskursseja on tarkasteltava tiettyyn aikaan ja paikkaan kuuluvana toimintana. Paikan määritelmä on tässä yhteydessä kuitenkin kiistanalainen (ks. myös Phillips & Hardy 2002; Fairclough 1992).

Kattavalla tekstianalyysillä saavutetaan sekä tuotannon, tekstin että tulkinnan mahdolliset ominaisuudet (Fairclough 1992). Erityisesti Theo van Dijk (ks. esim. 1984, 1991b, 1993) on kiinnittänyt huomiota tekstin tuottamiseen ja vastaanottamiseen. Tutkittavan aineiston reunaehdot ovatkin eräänlainen tekstin konteksti. Yleensä nämä tekstin tuottamisen ehdot otetaan huomioon jo tutkimuksen lähtökohdissa (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 34–35). Tällöin huomio kiinnittyy siihen, kenellä on pääsy diskursseihin. Kuka kirjoittaa ja kenelle: mitä, milloin ja missä kontekstissa (van Dijk 1996)? Oppikirjatekstit syntyvät tietoisten sekä tiedostamattomien prosessien tuloksena ja monen eri tekijän kautta, joten niissä on erilaisia – ristiriitaisiakin – näkemyksiä (Fairclough 1989, 50). Toisaalta oppikirjatekstejä ja opetusta luonnehtii muodollisuus, perinne ja auktoriteettiasema. Väitöskirjassani avaan tekstin tuottamista oppikirjojen institutionalisoidun aseman ja taustalla vaikuttavien, esimerkiksi kansallista yhtenäisyyttä tuottavien, ideologioiden kautta (ks. luvut 3.2 ja 4.1.2). Oppikirja-genrelle on myös tyypillistä häivyttää tekstin ja tiedon tuottaminen näkyvistä. Metadiskurssissa tekstin tuottaja erottaakin itsensä tekstistä antaen ymmärtää, että on diskurssinsa ulko- tai yläpuolella (Fairclough 1992).

Tekstin vastaanottoa pohdin puolestaan analysoimalla koululaisten maailmankuvia (ks. luku 7). Merkitysten syntyyn vaikuttaa lukijan ja tekstin välinen suhde, jossa lukija ”neuvottelee” tekstin kanssa muodostaen merkityksiä omista tulkinnoistaan käsin (Fiske 1992, 82; Herkman 1998). Lukijat purkavat tekstejä erilaisten koodien avulla. Koodin valintaan vaikuttavat useat eri tekijät, esimerkiksi lukijan ikä, sukupuoli, yhteiskunnallinen asema, alakulttuurit, etninen tausta ja niin edelleen (Kunelius 2003, 237). Jokainen nuori tulkitsee ja valikoi tietoa siis omien lähtökohtiensa kautta ja kontekstisidonnaisesti (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158–159). Olennaista on, että koulukirjat on suunnattu lapsille ja alaikäisille nuorille, joiden ajatuksellinen hahmotuskyky ja syy- ja seuraus-suhteiden ymmärrys ei yleensä ole kehittynyt samalle tasolle kuin aikuisena. Oppikirjoista opiskelevan lapsilukijan ei voida olettaa olevan samalla tavalla kriittinen kuin vaikkapa pakinaa lukevan aikuisen. Lisäksi koululaitoksella on valtasuhde oppilaisiin: oppilaiden tulee suorittaa peruskoulun oppimäärä eli osoittaa ymmärtävänsä ja osaavansa heille tarjotun tiedon sisällöt. Tekstiä kulutetaan siis tietyissä konteksteissa. Esimerkiksi minä lähestyn analysoimaani tekstiä tutkijana, mutta oppilas pyrkii usein opettelemaan opetettavan asian tai jopa tekstin ulkoa koetilannetta varten.

Diskurssianalyysi on saavuttanut hyvin laaja-alaisen käyttöasteen, ja sitä on pidetty turhankin muodikkaana analyysimetodina, osittain sen ajoittaisen epämääräisen käytön vuoksi. Kuitenkin tämä heikkous liittyy nimenomaan metodin käyttöön, ei niinkään diskurssianalyysin sisältöön (Jokinen ym. 1993, 27; Müller 2008). Menetelmä on

moninaisuudessaan ja erilaisine painotuksineen vaikeasti hahmotettava, joten kritiikkiä on herättänyt myös käsitteellisen selkeyden ja viitekehyksen puute (Pietikäinen 2000, 212–213). Diskurssianalyysin, kuten muidenkin laadullisten menetelmien, suurin kritiikki kulminoituu kuitenkin tekstin objektiiviseen luentaan. Katsotaan, että tutkijan omat olettamukset ja näkemykset heijastuvat tutkimukseen: Hän näkee asian vain oman katsontakantansa läpi. Tutkijalla onkin valta kerätä, rajata ja käyttää dataa niin kuin hän itse haluaa (Fairclough 1992; Hammersley 1992). Lisäksi tekstit ovat usein varsin heterogeenisiä eli monimerkityksellisiä ja -tulkintaisia kokoelmia erilaisista diskursseista, joten edes suurella tekstiaineistolla objektiivinen tai kokonaisvaltainen kielellinen tulkinta ei ole mahdollista. Analyysi on siis aina väliaikaista ja muutoksille altista (Fairclough 1992, 2003; Krishnamurthy 1996).

Kritiikkiin liittyy pohdinta, miten varmoina tutkija kykenee esittämään johtopäätöksensä (Alasuutari 2005, 24). Diskurssianalyysin avulla tehtyjä tulkintoja voi perustella ja todentaa vain tiivillä keskustelulla aineiston kanssa – tutkimuksen edetessä havaitut asiat ja merkityssysteemit tulee perustella ja kirjoittaa auki (Jokinen ym. 1993, 13; Saastamoinen 2003, 18; Suoninen 1993, 60). Tutkijan täytyy myös tuoda esiin diskurssien käyttöä erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä, jotta diskurssien toimintaluottuvuus saadaan esiin eikä synny virheellistä käsitystä staattisista merkityssysteemeistä (Jokinen ym. 1993, 28). Tuottaja-orientoituneita analyysejä on myös kritisoitu siitä, että ne väheksyvät lukijan valtaa ja tulkintamahdollisuuksien laajuutta (Kress 1996). Tässä väitöskirjassa tuon lukijoiden eli oppilaiden ääntä kuuluviin erillisellä analyysillä.

Tutkija ei ole koskaan täysin irrallaan tutkimuskohteestaan ja sen valtaprosesseista (Gould 2016, 31; Kunelius 2003, 221). Tämän vuoksi tutkimusprosessiin liittyy reflektiivisyys eli tutkijan pyrkimys tiedostaa tutkimusprosessiin vaikuttavia tekijöitä (Kouri 2015, 32). Esimerkiksi tutkijan kulttuurisella taustalla voidaan olettaa olevan merkitystä tutkimuksen kulkuun (Immonen 2018, 143). Tämä on erityisesti laadulliseen tutkijaorientoituneeseen tutkimukseen yleisesti liittyvä piirre. Tutkimusta tehdessä tulee ottaa huomioon myös se, että tutkija ei voi millään tutkia kaikkea, eli tutkimus on aina rajattua (Phillips & Hardy 2002; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 8–9). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole esittää yhtä kaiken kattavaa ”totuutta”, vaan tuoda esiin joitakin, tutkimuskysymysten kautta merkittävimpiä, oppikirjoissa ja nuorten maailmankuvissa esiintyviä ajatusrakennelmia eli hegemonisia diskursseja.

Analyysimetodina kriittinen diskurssianalyysi on siitä poikkeuksellinen, että se on avoimen poliittista, koska se pyrkii muuttamaan vallalla olevia epätasa-arvoisia dis-

kursiivisia rakenteita (Kress 1996; Pietikäinen 2000, 193, 200). Tutkimuksessa, erityisesti lähtökohdiltaan poliittisessa kriittisessä diskurssianalyysissä, on tärkeää tuoda esiin taustalla vaikuttavat moraaliset kannanotot, pyrkimykset ja taustaolettamukset (Pietikäinen 2000, 203, 214; Saastamoinen 2003, 18). Tämän väitöskirjan tausta-ajatuksena on paitsi avata oppikirjojen maailmankuvia, tuoda esiin myös niissä mahdollisesti piileviä epätasa-arvoisia valtarakenteita ylläpitäviä ajatusrakennelmia. Kyseessä ei kuitenkaan ole pelkkä kritiikki vaan myös analyysi ja kuvailu siitä, miten oppikirjat hahmottavat tilallista ja kulttuurista maailmaa. Lähtökohtana on siis kriittisen utelias suhtautuminen oppikirjoihin.

Koska oppikirjat edustavat yhteiskunnallisesti dominoivaa tietoa, on niiden kautta erityisen mielekäästä tarkastella yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita ja suosittuja geopoliittisia asemointeja (vrt. Ide 2016). Ymmärrän poliittisuuden laajassa (aspekti)määritelmässään toimijuutena moninaisessa maailmassa eli kaikessa vastakohtaisuuksia ja vaihtoehtoja sisältävässä yhteiskunnallisessa toiminnassa ilmenevänä dynaamisena ilmiönä (vrt. Barnett 2012, 679; Harle 1998, 10; Heywood 1997/2013, 2–10; Jukarainen 2000, 33). Näin ollen katson poliittisuuden limittyvän luonnollisesti osaksi tutkimusta. Perinteisesti tiede kuitenkin nähdään arvovapaana ilmiönä, johon poliittiset pyrkimykset eivät saa vaikuttaa (Alasuutari 2005, 25). Metodია onkin kritisoitu näiden taustapyrkimysten vuoksi epätieteellisistä lähtökohdista sekä siitä, johtaako pelkkä kritiikki muutokseen (Pietikäinen 2000, 203, 214). Kyseinen kritiikki limittyy maailman todellisuuden rakentumiseen: absoluuttista totuutta on hyvin vaikea löytää juuri mistään asiasta (Berger & Luckmann 1994, 79–80, 101). Tiedon ja totuuden tuottaminen tapahtuu aina myös kulttuurisesta ja historiallisesta kontekstista ja näkökulmasta käsin, eli on olemassa useita rakennettuja totuuksia (Foucault 1994/2000; Jukarainen 2000, 24; Saastamoinen 2003, 12).

Väitöskirjani pyrkimyksenä ei ole sinänsä pureutua tiedon oikeellisuuteen vaan siihen, millaista todellisuutta oppikirjat ja nuoret tuottavat, millaisiin ilmiöihin tämä todellisuuden tuottaminen perustuu, ja millaisiin asetelmiin ja ajatusrakennelmiin se voi johtaa. Tämän vuoksi esittelen myös konkreettisia muutosehdotuksia oppikirjoihin väitöskirjani päätelmissä (ks. luku 8.2). Antamani kritiikin suhde varsinaiseen muutokseen oppikirjoissa on varmasti pitkälinen prosessi, mutta jo pelkästään tietoisuus asioista voi johtaa uusiin käytänteisiin esimerkiksi valvutuneen opettajan johdolla. Yhteiskunnalliset muutokset ja tapahtumat näkyvät oppikirjoissa joka tapauksessa viiveellä (ks. luku 4.1.2), mutta uusi tutkimustieto voi päättyä niihin myös kirjoittajatiimeissä olevien tutkijoiden kautta. Pirjo Karvonen, Liisa Tainio ja Sara Routarinne (2017) ovatkin esittäneet huolensa siitä, että nykyisin pitkälti kansainvä-

lisiin jouluaaleihin keskittyvä suomalainen oppikirjatutkimus saattaa jäädä sitä kaipaavien käytännön toimijoiden kuulumattomiin. Tällaisen suomenkielisen monografian avulla tutkimustulokseni päätyvät todennäköisemmin käytännön tasolle. Seuraavaksi paneudun diskurssianalyysin toteuttamiseen ja tutkimusprosessin kulkuun käytännössä.

4.2.3 Tutkimusprosessin kuvaus: kriittinen diskurssianalyysi käytännössä

Käytännössä diskurssianalyysi on yhtäläisyyksien ja samankaltaisina toistuvien urautuneiden näkemysten ja merkityksien sekä myös erojen, ristiriitojen ja itsestäänselvyksien etsimistä (Jokinen & Juhila 1993, 13, 80–81; Suoninen 1993, 50–51). Koska diskurssianalyysi on merkityssysteemien tunnistamista, analyysi muuttuu ja tarkentuu analyysiprosessin aikana. Kiinteät hypoteesit tutkimuksen alussa eivät siten sovi diskurssianalyysin luonteeseen (Suoninen 1993, 48–50). Analyysi aloitetaan siis aineistolähtöisesti tekstien lähiluvulla. Aiemmin tekemäni sisällönanalyttinen luokittelu (ks. liite 3) helpotti ja nopeutti tekstimassan käsittelyä, sillä pääsin tarkastelemaan kootusti sitä, miten tilasta, kulttuurista, kuulumisesta/toiseudesta sekä Suomesta puhutaan aineistossa. Toki tämä alustava erittely vaikutti jossain määrin aineiston ymmärtämiseen, mutta kriittisen diskurssianalyysin kautta pureuduin tulkitsevaan analyysiin ja pyrin myös kyseenalaistamaan tehtyä luokitusta, eli analyysi ei etene jähmeästi luokkien mukaisesti.

Analyysin lähtökohtana miellän sekä oppikirjatekstit että litteroidut haastattelut teksteiksi. Tekstit ovat merkitysjärjestelmiä, jotka on ilmaistu kielenkäytöllä. Ne muodostuvat aina osana sosiaalista kontekstia, mutta ovat paremminkin tuotteita kuin prosesseja (Fairclough 1989/1991, 20–27). Myös puhe voi olla tekstiä, sillä teksti on aikaan, paikkaan, tilanteisiin ja henkilöihin limittyvää ja johonkin tarkoitukseen käytettyä kieltä (Hiidenmaa 2000, 164–166).

Diskurssianalyysi on tulkitseva metodi, eikä sen tekemiseen ole yhtä tiettyä kaavaa. Itse tarkastelen kielenkäyttöä sosiaalisissa käytänteissä eli pyrin pääsemään kielenkäytön piirteiden tarkastelun kautta käsiksi tekstin ideologisiin ja sosiaalisiin käytänteisiin. Kriittinen diskurssianalyysi tukeutuu kielentutkimuksen, sosiologian ja oppimisen teorioihin selitysmalleissaan (Väisänen 2005, 27). Tarkastelun kohteena on kielenkäytön kautta muodostuvat käytänteet, mutta niihin päästään käsiksi kielen rakenteiden kautta (emt.). Lähtökohtani ei kuitenkaan ole kielitieteellinen, vaan sosiolitieteellinen, sillä tarkastelen kieltä sosiaalisena käytänteenä (vrt. Pälli 2003, 29). Kon-

struktionistisessa hengessä ymmärrän kielen ja tiedon sosiaalisen maailman rakentajana (ks. Häkli 2004, 147). Tällöin aineistosta pyritään löytämään kulttuurisia itsensänselvyyksiä ja kyseenalaistamattomia totuuksia, joiden avulla tuotetaan sosiaalista todellisuutta (Jokinen & Juhila 1993, 76, 86; Phillips & Hardy 2002) tutkimuskysymysten kontekstissa. Tulkinnan taustalla vaikuttavat tutkijan omaksumat teoreettiset kytkennät, tässä tapauksessa erityisesti jälkikoloniaalinen ajatus symbolisten erottelujen poliittisesta ja sosiaalisesta yhteiskunnallisesta vaikutuksesta (ks. luku 3.7) sekä käytettyjen käsitteiden saamat teoreettiset tulkinnat (ks. luku 3).

Diskurssianalyysissä analyysi rakentuu vahvasti tutkimuskysymysten kontekstissa (Pälli 2003, 29). Diskurssianalyysini tavoitteena on tarkastella syvällisesti sitä, miten monikulttuurisuudesta ja kuulumisesta puhutaan aineistossa: millaisia väittämiä ja ajattelumalleja niihin liittyy? Tekstien sisältämät merkityssisällöt esiintyvät ikään kuin paloina, joiden yhtäläisyys tulee näkyviin vasta kontekstisidonnaisessa analyysissä. Analyysi eteneekin siis osista kokonaisuuksiin, yksittäisistä merkityksistä merkityssysteemeihin eli diskursseihin ja hegemonisiin diskursseihin (Jokinen & Juhila 1991, 67–72; Parker 1992, 16). Käytännössä aloitin luokiteltujen tekstien lähiluvun tarkoituksenani selvittää, miten oppikirjat ja nuoret asemoivat kulttuurisia maailmankuviaan tilallisesti ja geopoliittisesti sekä millaisia identiteettipoliittisia erontekoja ja kuulumisen tunnetta niihin liittyy. Aloitin diskurssianalyttisen otteen nuoria koskevasta aineistosta, jotta en päätyisi ilmentämään yksinkertaistavaa syy–seuraus-suhteisiin perustuvaa sosialisatioprosessimallia.

Käytännössä tarkastelin oppikirjojen ja nuorten sanallistamia suoria sitaatteja sekä laajempia merkitysrakenteita erikseen tilasta, kulttuurista, kuulumisesta ja toiseudesta että näiden keskinäisistä suhteista aiemmin tekemäni luokittelun pohjalta. Luokittelu ei itsessään toiminut tarkkana analyysikehikkona, vaan lähinnä ohjasi kootusti tiettyjen ilmöiden äärelle. Diskurssianalyysi ei siis edennyt suoran luokitusten mukaisesti, vaan löydetty diskurssit limittyivät eri teemoihin. Ristiriitojen ja eriävien näkemysten huomioiminen onkin tärkeää. Tekstin lähiluku perustuu kielellisten mekanismien ja käytäntöjen tarkasteluun, sillä diskurssit muodostuvat niiden kautta. Diskurssit limittyvät erilaisten kontekstien tunnistamiseen (ks. esim. Herkman 1998, 203–205; Jokinen ym. 1993, 29–32, 2016, 36–39; Phillips & Hardy 2002; van Dijk 1991a, 45).

Esimerkiksi kuulumiseen ja toiseuteen liittyvien ajattelumallien läpikäynnin aloitin erilaisia konteksteja tarkastelemalla. Konteksti voi olla pienimmillään sanojen yhteys lauseeseen tai yksittäinen teko suhteessa toimintaan. Esimerkiksi aineistossani sana *musta* voi merkitä väriä, pimeyttä tai rotua. Sanat saavat siis eri merkityksiä eri yhteyksissä, joten sanan saama merkitys riippuu sen *lausekontekstista*. *Vuorovaikutus-* tai *sosiaalinen konteksti* puolestaan liittyy puheenaiheisiin, konnotaatioihin ja keskustelijoiden

välisiin suhteisiin, ja se asemoi ihmisiä ja identiteettejä. Analyysissä tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten vaikkapa pakolaisuus tai ulkomaalaisuus määrittelevät ihmisiä. *Kulttuurisen kontekstin* tunnistaminen edellyttää tutkijan omien kulttuuristen käytänteiden, merkityssysteemien, olettamusten ja yleisen yhteiskunnallisen asenteisiin liittyvän ilmapiirin tunnistamista. Esimerkiksi aineistossani Suomen ja Venäjän välinen suhde paikantuu yhteiskunnallisten geopoliittisen asemointien kautta kulttuuriseen kontekstiin oppikirjoissa. Sekä kulttuurinen että sosiaalinen konteksti limittyvät *yhteiskunnalliseen kontekstiin* eli normeihin, lakeihin ja sääntöihin Näitä konteksteja tunnistamalla päästään teksteissä vallitsevien ajattelumallien äärelle.

Hegemonisia diskursseja tarkasteltaessa on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten niitä luonnollistetaan. Teksteistä ei etsitä niinkään valtaintressiä tai ideologiaa, vaan asioiden luonnollistavaa diskursiivista valtaa (Fairclough 1989/1991, 50–58). Luonnollistamisella tarkoitan sekä diskurssin yleisyyttä että ilmiöiden kompleksisuuden ja ristiriitojen peittelyä (ks. Jokinen & Juhila 1993, 91). Tekstin ideologisuus piileekin siinä, mitä sanotaan ja mitä ei (Palmu 1992, 301). Tässä tapauksessa analyysissä siis tarkastellaan sitä, miten tilasta, kulttuurista ja kulumisesta puhutaan, miten ne määritellään ja millaisia asemointeja ihmiset niiden kautta saavat. Onko tekstissä väitelauseita? Jätetäänkö vaihtoehtoiset näkemykset kertomatta? (vrt. Karvonen 1995, 207–211). Esimerkiksi puhumalla kansoista ikaikaisina yksikköinä voidaan luonnollistaa ajatusta territoriaalisesta tilasta ja kansallisista kulttuureista tai vaihtoehtoisesti keskittymällä kerronnassa vain läntisiin alueisiin ja maihin arvottaa läntistä tilaa ja kulttuuria muuta maailmaa tärkeämmäksi.

Yleisiä luonnollistamisen keinoja ovat myös esimerkiksi symbolisointi ja naturalisointi (ks. Van Leeuwen 1996). Symbolisoinnilla fiktiivinen toimija asetetaan todelliseen tilanteeseen – esimerkiksi Russel Crowen esittämä Gladiaattori-elokuvan hahmo liitetään antiikin Roomaan liittyvään kerrontaan – kun taas naturalisoinnilla toimija siirretään vastakohtaisiin toimintoihin – esimerkiksi lukija kuvitellaan katselemaan antiikin gladiaattoriesitystä (ks. *Matkalippu* 5, 173; *Forum* 5, 134). Tunnistamalla tällaisia toimia, voidaan vahvistaa luonnollistamisen tulkintaa. Myös nimeäminen ja iskulauseet toimivat samalla periaatteella (ks. Horsti 2005, 73–76).

Hegemoniset diskurssit ammentavat usein yhteisön myyttisestä perinteestä. Yhteisöjen historiaa ja kulttuurin kehittymistä käsittelevä tieto onkin usein kertomuksellista ja myytinkaltaista uskomuksiin perustuvaa aineistoa, eli myyteillä ja symboleilla luonnollistetaan, vahvistetaan ja tuotetaan valittua näkökulmaa ja yhteisöä (Hellsten 1997, 43; Keränen 1998, 8; Männistö 1999, 19, 31). Siksi myyttien, metaforien ja symbolien tunnistaminen tukee diskurssien tulkintaa. Esimerkiksi merkit

kuten symbolit perustuvat erikseen opeteltuihin, yhteiseen sopimukseen pohjautuviin, merkityssisältöihin (Koski, Opa & Virtanen 2015, 109).

Anssi Männistö (1999, 24) rinnastaa myytit ja ideologiat samanaikaisesti läsnäoleviksi, vaikka myytit katsovat menneisyyteen ja ideologiat tulevaisuuteen. Essi Hellsten (1997, 42) kuvailee puolestaan myytin olevan metaforinen narratiivi ja koostuvan metaforisista elementeistä. Metaforat yleensä tuottavat tai vahvistavat myyttisiä kertomuksia, mutta uusilla metaforilla voidaan myös kyseenalaistaa totuttuja näkökulmia (emt., 3). Onnistuneet metaforat vaikuttavat ajatteluamme ja käytökseemme sekä tietämys- ja uskomuskenttäämme läpitunkevalla fundamentaalisella tavalla (Coffey & Atkinson 1996, 85; Fairclough 1992). Niiden avulla siirretään nimityksiä tai merkityksiä asiasta tai ilmiöstä toiseen eli konkretisoidaan abstrakteja tai ongelmallisia asioita. Aineiston metaforien tulkitseminen – vaikkapa kansojen *juurien* tunnistaminen – limittävät tekstin sen kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin merkityksiin (Horsti 2005, 73–76; Kuusela 2003, 79–80).

Oppikirjojen jakama tieto perustuu yleensä yleisesti hyväksyttyyn, mutta lähteiltään määrittelemättömään tietoon. Tutkimalla sen rakenteita voidaan tarkastella diskussien rakentumista. Mikäli jotkin tapahtumat, vaikkapa sodat tai työttömyys, kuvaillaan tapahtuvan ilman taustatoimijoita tai vaihtoehtoisesti tapahtumat merkitään jonkin vastuullisen toimijan aikaansaannokseksi, on kyse vastuuttamisesta. Vastuuttamista voi tapahtua esimerkiksi Afrikan köyhyyttä perusteltaessa. Myös epätasa-arvoisuuksia voidaan muuttaa diskursiivisesti tietyn ryhmän, esimerkiksi miesten tai valkoihoisten, oikeuksiksi ja arvovallaksi (ks. Fairclough 1992). Samoin yleiseen hyväksyntään vetoaminen on tyypillinen hegemoniastrategia, jolloin tietty tieto pyritään legitimoimaan esimerkiksi viittaamalla useimpien ihmisten käsityksiin tai riippumattomiin asiantuntijoihin (Edwards & Potter 1991/1993, 108–109; Jokinen & Juhila 1993, 91).

Myös identiteetit rakentuvat suhteessa konteksteihin ja merkityssysteemeihin, sillä yksilöt paikannetaan subjektipositioihin sosiaalisten käytäntöjen kautta (Foucault 1994/2000; Jokinen & Juhila 1993, 39; Parker 1992). Tekstissä ilmentyvät identiteettirakennelmat perustuvat usein luonnollistamiseen ja ristiriitojen välttelyyn eli jäykkiin ja kiinteisiin persoonallisuuksiin (Jokinen & Juhila 1993, 91). Kriittinen diskursusanalyysi ja tutkimusprosessini keskittyy erityisesti siihen, miten sosiaalisia toimijoita esitetään diskursseissa: Kuka on subjekti ja ”me”? Kenelle annetaan tekijyys, ja kuka privilegioidaan? Kuka puolestaan määritellään toiminnan kohteeksi, ja kuka marginalisoidaan? (Phillips & Hardy 2002; van Dijk 1991, 179; Van Leeuwen 1996). Tyypillistä on, että dominoiva nähdään normaalina ja ideologiattomana, eli ihmisten aktiivointi ja passivointi kytkeytyvät valta-asetelmiin (Fairclough 1997a; Van Leeuwen

1996). Toimijan määrittelyn epätasa-arvoisuus tulee esiin myös siinä, kohdellaanko häntä yksilönä vai ryhmänä tai luokkana (Van Leeuwen 1996). Yksilöllä on määritelty identiteetti, hän on individuaalinen ja erityinen, mutta ryhmä on tasapäinen ja osa massaa. Nimeämien voi tapahtua uniikiksi nähdyn identiteetin tai vaihtoehtoisesti kategorisoivasti jaetun identiteetin mukaan – on aivan eri asia tulla nimetyksi vaikkapa rullalautailua harrastavaksi kokkina työskenteleväksi mieheksi kuin vain mustaihoiseksi mieheksi. Tällöin ensimmäinen toimija määritellään hänen toimintansa mukaan ja toinen hänen kategorisoidun olemuksensa kuten ihonvärin, rodun, iän tai sukupuolen mukaan. Vastaavasti toimija voi olla myös ei-määritelty, epämääräinen joku (emt.).

Näillä kaikilla edellä esittelemilläni tavoilla tuotetaan itsestään selviltä näyttäviä valta-asemia ja ajattelumalleja. Tutkimusprosessini eteni siis näiden mekanismien etsimiseen tekstien lähiluvun yhteydessä. Diskurssit ovat aina rajattuja, eli ne sulkevat jotain pois (Jukarainen 2000, 28). Analyysissä on näin ollen tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä tekstissä ei sanota, sillä piilossa olevilla funktioilla ja tabu-aiheilla on erityisen paljon ideologisia seurauksia (Fairclough 1992, 1997a; Foucault 1984; Hall 1992; Jokinen ym. 1993, 42–43). Diskurssia on siis myös se, mitä ei sanota, kuten Michel Foucault (1994/2014, 152) toteaa.

4.2.4 Aineistojen visuaaliset järjestykset

Kuvat ja sanat esiintyvät nykymaailmassa lähes aina rinnakkain (Herkman 1998, 48). Visuaalisuuden merkitys on korostunut viime vuosikymmeninä jopa verbaalisen kustannuksella – maailman tapahtumia, ihmisiä ja tilanteita esitetään ja tulkitaan yhä enemmän kuvien kautta (Brusila 1997, 9; Fairclough 1997b, 29; Kress 1996; Suurpää 2002, 138). Anssi Männistö (1999, 155) olettaakin, että kuvalla ja visuaalisella kertomuksella on ratkaiseva rooli mielikuvien synnyttäjänä. Kuvastojen runsaus näkyy myös oppikirjoissa (ks. esim. Hannus 1996; Mikkilä-Erdmann ym. 1999, 438, 444). *Kuvia (images)* on hyvin monenlaisia: graafisia, heijastavia pintoja, mentaalisia kuten unelmia, muistoja ja fantasioita sekä verbaalisia kuten metaforia (Mitchell 1987, 10).

Varsinaiset kuvien merkitykset kumpuavat ei-visuaalisista tekijöistä kuten arvoista ja normeista (Herkman 1998, 49; Howells 2003, 1; Kuusamo 1990, 74–75, 78; Rossi 1995, 9-10; Seppänen 2001/2006, 21–22). Visuaalisuus ja kieli kietoutuvat siis monin paikoin yhteen: Me *luemme* niin tekstejä kuin kuviakin (Elkins 2008, 7, ks. myös Bartles 1986/1964, 77; Mitchell 1987, 8). Puhutussa ja kirjoitetussa kielessä rakennetaan

jatkuvasti visuaalisia tiloja ja kuvista on luettavissa kielellisiä elementtejä ja kerronnallisuutta. Oppikirjojen kuvat saavat merkityksiä kuvan, ingressin, tekstin ja kappaleen otsikon yhteisvaikutuksesta, ja erityisesti kuvatekstit alleviivaavat, mitä oppikirjojen kuvilla halutaan tehdä näkyväksi (vrt. Barthes 1984/1961, 121; Hall 1984/1971, 148, 154; Männistö 1999; Seppänen 2001/2006, 39, 2005, 79). Vaikka kuvallisten esitysten määrä on kasvanut räjähdysmäisesti, ei esimerkiksi kouluissa opeteta visuaalisen kulttuurin tulkintaa kovinkaan syvällisesti (Seppänen 2001/2006, 18–19). Oppilaiden kanssa olisikin tärkeää keskustella kriittisesti kuvien tulkitsemisesta ja niiden synnyttämistä mielikuvista, kuten Markus Hilander (2012, 82) korostaa.

Visuaalisilla järjestyksillä ja sanallisilla diskursseilla on vahva keskinäinen suhde (Seppänen 2006). Kuvan ja sanan vastakkain asettelu on siten hedelmätön lähtökohta: kielellistä ja kuvallista on varsin vaikea erotella toisistaan, niin vahvasti ne kietoutuvat yhteen (emt., 6–7). Perustan kuva-analyysini visuaalisten diskurssien analyysiin eli siihen, miten ja millaisiin diskursseihin kuvat paikantuvat tai limittyvät ja millaisia tekstuaalisia diskursseja ne tukevat. Norman Fairclough (1997b, 75) ymmärtääkin visuaalisten kuvien tuottamat merkitykset ja non-verbaalisen viestinnän diskursseiksi – pyrkiväthän diskurssit ennen kaikkea tuottamaan ja rakentamaan tietynlaisia kerronnan näkökulmia ja katsomistapoja (Herkman 1998, 168). Samoin kuin diskurssit myös kuvat voivat tuottaa todellisuutta, sillä uskomme herkästi asioita, joita näemme (Elkins 2008). Käyttämäni diskursiivis-funktionaalinen lähestymistapa hahmottaa kuvien merkitysten syntyvän erilaisten diskurssien kautta ja näkee kuvien funktioiden palvelevan kyseisiä diskursseja. Tarkasteluni kohteena ovat siis kulttuuriset käytännöt, jotka määrittelevät kuvan merkityksiä (ks. Seppänen 2001, 61). Kuvat voivat selkeyttää ja vahvistaa hallitsevan diskurssin mukaisia tulkintoja, vaikka valo-kuva näyttää riippumattomalta ja luonnolliselta, siis todelta (Männistö 1999, 160).

Valitsemaani näkökulmaa tukee se, että oppikirjojen visuaalisuus on hyvin vahvasti sidoksissa kielellisiin sisältöihin esimerkiksi kuvatekstien ja otsikointien kautta. Anssi Männistö (199, 157–158) korostaakin, että esimerkiksi lehtiartikkeleissa visuaalinen kertomus ohjaa verbaalista kertomusta ja antaa nopean yleiskäsityksen tekstin aiheesta. Jutun otsikko, ingressi ja väliotsikot lukeutuvat hänen mukaansa sekä verbaaliseen että kuvalliseen kertomukseen. Erityisesti kuvatekstien nähdään ankkuroivan kuvat tukemaan tekstin mukaisia diskurssiasemia ja ohjailevan lukijan kuvalle antamia merkityksiä (ks. Barthes 1986/1964, 77–79; Hall 1984/1971, 163–166; Männistö 1999, 161; Suurpää 2002, 139). Anssi Männistö (1991, 161) tukeutuukin Roland Barthesin (1986/1964) ja Stuart Hallin (1984/1971) näkemyksiin ja toteaa kuvan välittämän verbaalisen kontekstin muodostavan lehtijutun myyttis-ideologisen tason, joka noudattelee yleensä yhteiskunnallisesti hallitsevia diskursseja. Barthes

(1984/1961, 130–131) näkee tekstin jopa ”loisviestinä”, jonka tarkoituksena on ujuttaa kuviin toissijaisia merkityksiä.

Perinteisesti tekstiä ja kuvaa on tulkittu ja tutkittu erillisinä itsenäisinä osina (Männistö 1999, 155). Yleisesti ottaen visuaalisia representaatioita voidaan kuitenkin tutkia samoilla metodeilla kuin muitakin yhteiskunnallisia ilmiöitä, mutta varsinaisia representaatioita, itse kuvia, analysoitaessa tarvitaan hieman erilaista tulkinnallista otetta (Seppänen 2005, 27–28). Kaikkea kuvallista – esimerkiksi värejä – ei voidakaan analysoida kielellisesti (Seppänen 2006, 18). Kuvat ja valokuvat eroavat aina todellisesta maailmasta: niiden maailma on kolmiulotteisen sijaan kaksiulotteinen, niiden värien toisto ei saavuta silmän taajuuksia, ne ovat rajattuja ja yksityiskohdiltaan vajavaisia. Maalauksissa ja piirroksissa voidaan leikitellä täysin epätodellisilla ilmiöillä ja asioilla, mutta myös valokuvia muokataan nykyisin runsaasti (ks. Messaris 1994). En kuitenkaan ole kiinnostunut oppikirjojen kuvaston totuuspohjasta, joten sivuutan asian analyysissäni.

Diskursiivinen lähestymistapa katsoo kuvan toteuttavan instituutioiden funktioita, jolloin kuvien mahdolliset ristiriitaisuudet, monitulkintaisuudet ja kriittisyys voivat jäädä huomaamatta (Seppänen 2001, 137). Norman Fairclough (1997b) peräänkuuluttaakin erilaisten analyysitapojen yhdistämistä tekstin ja visuaalisuuden luoman kokonaiskuvan kartoittamiseksi. Esimerkiksi Männistö (1999, 155) yhdistää kuva-analyysissään diskurssianalyysiä ja kvantitatiivista sisällön erittelyä. Määrälliset kuva-analyysit ovat kuitenkin siitä hankalia, että ne herkästi olettavat ja kategorisoivat ihmisten identiteettejä vaikkapa sukupuolen, rodun ja kansallisuuden perusteella. Visuaalisia kuvastoja pidetäänkin jokapäiväisyytensä vuoksi hyvin merkittävinä rodullisuuden ja sukupuolen tuottamisen välineinä (Elkins 2008, 7; Washabaugh 2008, 130, 137).

Olen nimenomaan kiinnostunut kuvastojen identiteettipolitiisista merkityksistä sekä moninaisuudesta ja mahdollisista ristiriitaisuuksista. En ole esimerkiksi kiinnostunut oppikirjojen typografiasta, taitosta tai esteettisyydestä. Lähestynkin varsinaisia kuvastoja myös visuaalisen järjestyksen käsitteen kautta eli pyrin löytämään kuvista merkitysten säännönmukaisuuksia ja tekemään perusteltuja tulkintoja sekä katsojan ja katsottavan problematiikan kautta (ks. Seppänen 2001/2006, 14–15, 23, 2005, 12). Visuaaliset järjestykset rinnastuvat visuaaliseen lukutaitoon, joka nousi ilmiöksi 1960-luvun Yhdysvalloissa television yleistymisen myötä. Eri alojen asiantuntijat perustivat Visual Literacy Associationin (IVLA) pohtimaan visuaaliseen lukutaitoon liittyviä ongelmia (Elkins 2008, 7; Seppänen 2001/2006, 19).

Visuaaliset järjestykset ovat funktionaalisia ja materiaalisia järjestyksiä, jotka artikuloidaan instituutioiden toiminnan kautta ja joita ihmiset rakentavat jatkuvasti. Ne

ovat visuaalisten representaatioiden muotoja ja sisältöjä, katseen kautta tuotettua valtaa sekä lisäksi objektiivisen maailman visuaalisia rakenteita ja toisaalta kulttuurisia normeja, jotka vaikuttavat katseeseen ja näkemisen tapoihin (Seppänen 2006, 17, 28–29). Ihmisen näköaisti on kuitenkin aina valikoiva – esimerkiksi ympäristössä tapahtuneet muutokset havainnoidaan herkemmin kuin pysyvät elementit. Erimielisyyttä onkin siitä, onko visuaalisuus universaalia, eli onko olemassa yleismaailmallisia näkemisen tapoja. Vallitsevat visuaaliset järjestykset ovat aina vahvoja ja usein tiedostamattomia, mutta niitä voidaan myös haastaa ja rikkoa (emt. 2001/2006, 87, 95–99, 125).

Kuvan ”totuus” muodostuu sen sisältämisestä erilaisista diskursseista, eli kuvat ovat sosiaalisia rakennelmia, eivät todellisuuden kuvantajia (Elkins 2008, 7; Tagg 1988). Kuvallinen tulkitaan herkästi viihteelliseksi ja kevyeksi, mutta kuvien avulla vahvistetaan tai vastustetaan yhteiskunnallisia valtarakenteita ja instituutioiden toimintaa (Brusila 1997, 156; Seppänen 2001/2006, 34–36). Piilottamalla ja näyttämällä visuaalinen järjestys ylläpitää normaalia ja tavoiteltua – samastuttavaa – ihmisyyttä ja visuaalisuutta. Visuaaliset järjestykset ovat sosiaalisia ja kulttuurisia itsestäänselvyyksiä, eli ne kietoutuvat yhteisön arvoihin, normeihin ja asenteisiin: Tapaamme nähdä sisältyy opittuja oletuksia kauneudesta, totuudesta, statuksesta, mausta, kulttuurista ja niin edelleen (Seppänen 2001/2006, 30–33, 41, 87, 125, 2005, 15, 2006, 23; Silverman 1996, 18–19, 37). Kuviiin liittyy siis yleinen kulttuurisidonnainen konventionaalisuus, aikaan ja paikkaan sidottu ymmärrys ja valtaprosessien taju, joka rajoittaa tulkinnan mielivaltaisuutta (Brusila 1997, 60–61; Seppänen 2001, 8, 2001/2006). Tosin myös yksilölliset tietovarannot ja uskomukset vaikuttavat kuvien tulkintaan (Barthes 1986/1964, 85; Berger 1991, 8, 11; Herkman 1998, 70). Kuten John Berger (1991, 10) asian ilmaisee: ”Jokainen kuva kiteyttää tavan nähdä”. Kuvissa siis ilmenee valokuvaajan tai taitelijan tapa nähdä, kun taas katsoja näkee ja tulkitsee nämä kuvat omalla tavallaan. Kuvat ja tekstit avautuvat eri tavoin myös eri hetkinä (Herkman 1998, 153).

Tutkin oppikirjojen ja nuorten tuottamia kuvallisia esityksiä eli esimerkiksi valokuvia, karttoja, piirroksia, sarjakuvia ja maalauksia. Näihin kaikkiin liittyy omat laji-tyypilliset piirteensä. Esimerkiksi valokuvaa pidetään totuudenmukaisempana kuin piirroksia, sillä valokuvat toistavat välittömästi havaittuja visuaalisia järjestyksiä, kun taas piirroksissa tulkinnallisuus on suurempaa. Valokuvat representoivat olemassa-olevaa todellisuutta, mutta myös vääristävät sitä: valokuvat antavat siis *vaikutelmia* (Brusila 1997, 11, 61; Seppänen 2001/2006, 34).

Kuvaan limittyvät erilaiset merkit ja symbolit sekä kuvan konteksti antavat kuvalle lukuohjeet (Brusila 1997, 61; Forceville 1994). Visuaalista järjestystä tarkasteltaessa

on huomioitava ympäristön visuaaliset rakenteet ja esineiden järjestykset, erilaiset esittämisen tavat ja niiden säännönmukaisuudet sekä katsetta ja katsomista määrittelevät kulttuuriset normit (Seppänen 2001/2006, 52) – siis kuvassa ehdotettu logiikka, tunne ja asenteet (Barry 1997, 6). Kuvastoja tarkasteltaessa erityisen tärkeää on se, ketä kuvissa näkyy, mitä he tekevät ja miten kuvia käytetään ilmaisemaan eri asioita (Horsti 2005, 73–76). Katseen teoria perustuu katsotun, objektin tai katseen palauttajan sekä katsovan, samastuvan tai etäisyyttä ottavan, subjektin väliseen suhteeseen. Katse on vuorovaikutusta, sosiaalista sidosta: kumpi on passiivinen tai aktiivinen, ja edustaako kuvattu ja katsova binäärisiä vastakohtapareja (Dyer 2002; Rossi 1995, 9–10; Seppänen 2001/2006, 100–101)?

Kuvilla tuotetaan tunnetiloja, kokemuksia ja identiteettejä (Elkins 2008, 7; Seppänen 2001, 163). Erityisesti ihmiskuvaan liittyy aina samastumispintoja – millainen kukakin haluaa olla ja mitä katsoa? Näin visuaalisiin järjestyksiin ja katseeseen liittyy aina vallankäyttöä ja identiteettityötä – voidaan puhua *katseen vallasta* (Dyer 2002, 99–207, ks. myös Rossi 1995, 9–10; Seppänen 2001/2006, 93, 2005). Esimerkiksi miehen hahmoihin sisältyy länsimaisessa kontekstissa usein fyysisen, taloudellisen ja sosiaalisen voiman ja vallan lupaus. Miehen hahmo siis kuvastaa niitä asioita, mitä hän kykenee tekemään. Naisen sosiaalinen hahmo puolestaan keskittyy yleensä hänen omaan asennoitumiseen itseensä ja määrittelee, mitä hänelle voidaan tai ei voida tehdä. Näin ollen miehet toimivat ja naiset näkyvät – nainen on tarkkailtu tai sivustaseuraaja (Berger 1991, 47, ks. myös Dyer 2002). Esimerkiksi valitut kamerakulmat antavat erilaisia viestejä: ylhäältä alaspäin otettu kuva viestii heikkoudesta, alhaalta ylöspäin puolestaan vahvuudesta (Messaris 1994, 9). Poseerauksilla ja kuviin liitetyillä esineillä tuotetaan konnotaatioita myös vaikkapa älykkyydestä tai köyhyydestä (Barthes 1984/1961, 127–128). Kuvan tarjoama kontakti voi olla vaativa tai ehdotteleva, intiimi tai etäisyyttä ottava (Kress & van Leeuwen 1996, 119–158). Erilaisilla katseilla, asennoilla ja ilmeillä on siten merkitystä (Brusila 1997, 43–44). Näin visuaaliset järjestykset tuottavat myös toiseutta.

Oppikirjojen ja nuorten tuottamia kuvastoja tarkastellessani keskityn erityisesti niiden rakentamiin ihmiskuviin: Millaista etnisyyttä ja sukupuolta ihanne-ihminen edustaa? Löytyykö kirjoista tätä haastavia kuvastoja? Ketkä ovat toimijoita, ketkä katseen kohteita? Kuka edustaa valtavirtaa, ketkä jäävät marginaaliin? Millä perusteella kuvattavat on valittu? Miten eri alueita ja maita kuvataan? Visuaalisia järjestyksiä tutkittaessa tuleekin kiinnittää huomiota siihen, *mitä* kuvassa on (Howells 2003, 11–13). Oppikirjakonteksti vaikuttaa luonnollisesti kuvan tulkintaan, sillä kuvituksen on tarkoitus auttaa oppimaan. Tosin Matti Hannus (1996) havaitsi väitöskirjatutkimuksensa, että suuresta kuvamäärästä huolimatta oppilaat eivät juuri käytä aikaa kuvien

katseluun, ja kuvitus helpottaa oppimista ainoastaan faktatietojen muistamisessa ja silloin, kun kuva liittyy kiinteästi asiasisältöön. Myös oppilaiden silmänliikkeitä tutkinut Yvonne Behnke (2016) on päätenyt samantapaisiin tuloksiin: nuoret eivät käytä juurikaan aikaa oppikirjojen kuvien katseluun. Kuvat saattavat kuitenkin tuottaa mielikuvia vain lyhyen vilkaisun perusteellakin.

5 TILAT JA KULTTUURIT GEOPOLIITTISESSA PALAPELISSÄ

Analyysiosuuteni perustuu pääosin löytämiini kahteen hegemoniseen tilaa, kulttuureja ja kuulumista määritteleviin diskursseihin: *kansallisvaltioidiskurssiin* ja *länsimaiseen diskurssiin*. Kansallisvaltioidiskurssi perustuu territoriaaliseen tilakäsitykseen ja ajattelukseen valtioita asuttavista yhtenäisistä, jaettua kulttuuria harjoittavista, kansoista. Länsimainen diskurssi puolestaan katsoo ja arvottaa maailmaa länsimaisista arvoista ja ajattelumalleista käsin. Se näkyy käsiteltävien asioiden ja tilallisten rajausten sekä eri alueita ja näkökulmia arvottavien ajatusmallien kautta. Kumpikin diskurssi ilmenee sekä tilasta, kulttuureista, kuulumisesta että Suomessa puhuttaessa. Nämä diskurssit näkyvät oppikirjoissa ja nuorten maailmoissa sekä itsestäänselvyyksinä että laajalti esiintyvinä. Analyysissä tuon esiin näiden hegemonisten diskurssien rakennetta, toimintaulottuvuutta ja näkyvyyttä sekä toisaalta niihin liittyviä säröjä sekä mahdollisia hegemonisia diskursseja rikkovia, vastarintaa tuottavia ajattelumalleja. Läsnä olevien kielenkäytön seurauksien eli funktioiden lisäksi onkin mielekästä tarkastella myös tekstiin liittyviä potentiaalisia ja ristiriitaisia funktioita (Jokinen ym. 1993, 42–43; ks. myös Suoninen 1993, 48).

Oppikirjojen ja nuorten identiteettipolitiikkaa ja -kategorioita tarkastellessani huomioni kiinnittyi myös niihin mekanismeihin, joilla tuotetaan diskursiivista toiseutta. Esittelen näitä *toiseuttavia* ja *vierauttavia diskursseja* erityisesti oppikirja-analyysin yhteydessä (ks. luku 6.2), mutta niitä on nähtävissä jossain määrin myös nuorten ajattelumalleissa (ks. luku 7.4). Nämä mekanismit perustuvat pitkälti erittelemiini hegemonisiin diskursseihin: toiseus perustuu esimerkiksi *ulkomaalaistamisen* kautta yhtenäisen kansan ajatukseen eli kansallisvaltioidiskurssiin sekä esimerkiksi *valkoisen katseen* ja *rodullistamisen* kautta länsimaalaiseen diskurssiin, jolloin valkoihoisten rodullisuus hämärtyy ja tummaihoisuus näyttäytyy ulkopuolisuutena. Käytän analyysissäni myös länsimaista diskurssia tukevaa *auttamisdiskurssia* (ks. luku 5.3 ja 7.4), joka kuvastaa läntistä suhtautumista muuhun maailmaan, erityisesti Afrikkaan, lähinnä avun kohteena ja siten eräänlaisena taakkana. Löytämäni toiseuttavat ja vierauttavat diskurssit siis paitsi perustuvat hegemonisiin diskursseihin myös tukevat niitä.

Vaikka käsittelen yksittäisiä diskursseja enemmän tietyissä luvuissa, eivät ne ole selväpiirteisiä ja rajaudu vain näihin lukuihin. Päinvastoin diskurssit ovat usein päällekkäisiä, välillä ristiriitaisia, toisiaan tukevia tai haastavia. Diskussit eivät missään nimessä ole staattisia, vaan elävät ja muuttuvat ilmiöiden keskellä.

Aloitan oppikirja-analyysini kertomalla oppikirjojen tavoista hahmottaa ja ymmärtää tilaa ja kulttuureja luvussa 5.1. Nimensä mukaisesti luvussa paneudutaan ennen kaikkea territoriaaliseen tila- ja kulttuurikäsitteeseen perustuvan hegemonisen kansallisvaltioidiskurssin saamiin merkityksiin. Tämän jälkeen siirryn analysoimaan luvussa 5.2, miten oppikirjat käsittelevät ihmisten ja kulttuurien liikehdintää ja moninaisuutta. Pureudun erityisesti kulttuurien välisyyteen, monikulttuurisuuteen ja turismiin sekä siihen, miten nämä ilmiöt kontekstoidaan joko tukemaan tai rikkomaan kansallisvaltioidiskurssia. Kolmannessa analyysiluvussa keskityn oppikirjojen länsimaiseen diskurssiin ja geopolittisesti jakautuneeseen maailmankuvaan, jossa ”me” ja ”ne” näyttäytyvät erillisinä olioina. Tarkastelen ilmiötä laajennetun eurosentrisyyden sekä ulkoisen ja sisäisen Toisen sekä erityisesti lännen ja idän sekä teollisuusmaiden ja kehitysmaiden vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Maailmankuvia: kuvia maailmasta* -luvussa (5.4) käyn puolestaan yleisluontoisesti läpi, millaisten geopolittisten järjestysten kautta oppikirjat käsittelevät maailman eri osia ja näyttävät tai häivyttävät näkyvistä eri maanosia ja valtioita. Luku todentaa länsimaista diskurssia ja sen liitoksia kansallisvaltioidiskurssiin.

Jatkan oppikirja-analyysiäni luvussa 6, jossa käsittelen Suomea erillisenä tapauksena. Analysoin luvussa 6.1, miten identiteettipuhetta ja identiteettipoliittikkaa hyödynnetään oppikirjoissa erityisesti Suomen spatiaalisuuden, kansakunnan ja kulttuurin määrittäjänä. Tällöin näkyviin piirtyvät aiempien lukujen ilmiöt eli kansallisvaltioidiskurssin ja länsimaisen diskurssin rakentaminen Suomen kannalta nähtynä sekä erityisesti kansalliseen kuulumiseen liittyvät teemat. Lopuksi nostan esiin vielä oppikirjojen vierauttavia diskursseja esimerkiksi stereotyyppien, rodun sekä sukupuolen ja kykeneväisyyden kautta luvussa 6.2. Tämän vieraaksi ja toiseksi nähdyn kautta peilaan sitä, mikä mielletään oppikirjoissa normaaliksi ja tavoiteltavaksi. Luku perustuu länsimaista paremmuutta ja binääristen vastakohtaisuuksien kautta myös kansallisvaltioidiskurssia tukeviin toiseuttaviin diskursseihin.

Kokonaisuudessaan analyysiosuus pohjautuu oppikirjojen tilallista, kulttuurista ja identiteettipoliittista maailmankuvaa värittävien hegemonisten kansallisvaltioita ja länsimaita korostavien diskurssien sekä näitä tukevien ja rikkovien ajattelumallien läpikäynnille. Analyysi perustuu oppikirjatekstien ja -kuvien tulkinnalle: oppikirjoista lainatuissa suorissa sitaateissa käytän lainausmerkkejä ja oppikirjoissa esiintyneitä ilmauksia ja sanoja merkitsen kursivoinnilla.

5.1 Kansallisvaltiodiskurssin tilallinen ja kulttuurinen perusta

Tässä luvussa avaan oppikirjojen käsityksiä tilasta ja kulttuurista. Koska oppikirjojen ymmärrys näistä määreistä perustuu pitkälti territoriaalsiin kansallisvaltioihin ja niitä asuttaviin kansallista kulttuuria toteuttaviin kansoihin, lähestyn aihetta kansallisvaltiodiskurssin kautta. Tällaista kansallisvaltioita luonnollistavaa opetusta voidaan pitää metodologisena nationalismina (ks. Kettunen 2008, 16–17). Tuon luvussa esiin kansallisvaltiodiskurssia tukevia ilmiötä sekä oppikirjojen vaihtoehtoisia, tätä hegemonista diskurssia rikkovia, ajattelumalleja.

Tila on monimutkainen käsite, jota ei juurikaan avata oppikirjoissa. Sirpa Tani (2004, 138) perustelee tilan ”unohtumista” oppikirjoissa sillä, että tila ei nouse opetussuunnitelmassakaan käsitteenä vahvasti esiin. Tilallista maailmaa voidaan lähestyä varsin erilaisista aluekokonaisuuksista ja käsitteistä käsin, mutta oppikirjoille on erityisen tyypillistä hahmottaa tilaa sisäkkäisinä kokonaisuuksina. Kotipaikan ja kotiseudun tai -kaupungin ympärillä on maakunta, Suomi, Pohjoismaat, Eurooppa, länsi, Maapallo ja koko maailma (ks. esim. *Suuntana Suomi*, 11–12). Kouluopetus suosii siis topografista tilakäsitystä (ks. esim. Allen 2011b; Häkli & Kallio 2014), jossa maailma koostuu erilaisista territoriaalisesti jäsentyneistä pienemmistä ja suuremmista yksiköistä. Nämä yksiköt ovat usein päällekkäisiä ja sisäkkäisiä, ja niiden välillä on rajoja ja hierarkioita. Oppikirjojen tila on välimatkoja ja etäisyyksiä, mutta toisaalta käsitystä ja kokemusta tilasta muodostetaan myös tunnesiteiden kautta esimerkiksi kotipaikan ja kotimaan kohdalla, joten tila saa myös sosiaalisia ja topologisia ulottuvuuksia (vrt. esim. Rinne & Kallio 2017). Sekä oppikirjojen topografiset että topologiset ilmentymät vahvistavat kansallisvaltio-ajattelua ja kansallisen kuulumisen ajatusta.

Kansallisvaltiot näyttäytyvät oppikirjoissa vahvimpana tilallisena samastumispiintana. Koska (kansallis)valtiot ovat merkittävä osa nykymaailman yhteiskunnallista järjestäytymistä ja tilallista mielikuvitusta, on tämä vähintäänkin loogista. Historian opetus kertoo paljolti valtioiden historiasta ja niiden välisistä suhteista, maantiedossa korostuvat muun muassa valtiosittelyt, ja yhteiskuntaoppi keskittyy kerronnassaan Suomen valtioon. Kansallisvaltioiden runsaasta näkyvyydestä oppikirjoista kertoo se, että esimerkiksi maantiedon kirja *Avara Euroopassa* esitellään Euroopan luonnonoloja kuuden kappaleen verran, Euroopan ihmisiä ja yhteiskuntaa neljän kappaleen verran ja Euroopan valtioita peräti 14 kappaleen verran. Näissä valtiokappaleissa käsitellään tyypillisesti valtioiden luonnonoloja ja ilmastoa, elinkeinoja ja teollisuutta, kulttuuria, turismia ja pääkaupunkia. Maapallo hahmotetaan näin ikään kuin pintana, joka on jaettu erillisiin valtioihin ja niiden kansoihin (vrt. Agnew 1994).

Kansallisvaltioihin rajattu maailma näyttäytyy oppikirjoissa niin luonnollisena, että esimerkiksi luonnonilmiöitä kuvataan usein valtioiden rajat sisältävillä kartoilla (ks. esim. *Avara Amerikka*, 80–81) tai näennäisesti rajattomilla kartoilla, joihin on kuitenkin piirretty Suomen valtiolliset rajat näkyviin (ks. esim. *Pisara* 5, 46, 49). Kartat ovatkin erityisen vahvoja territoriaalisuuden kuvaajia ja uusintajia, vaikka niiden sisältämä valta on näennäisen neutraalia (Massey 2008, 80–81). Kartat perustuvat piirtämispaikalla hyväksyttyyn maailmankuvaan, ja niihin piirretyt tulkinnat muokkaavat huomaamattamme käsityksiämme maailmasta, eri alueista ja toisistamme (emt., ks. myös Culcasi 2006).

Oppikirjojen kansallisvaltioihin perustuvan tilallisen ymmärryksen voimakkuus riippuu kuitenkin käsitelystä alueesta. Tyypillisesti Euroopasta ja Pohjois-Amerikasta¹⁰ kerrotaan oppikirjoissa valtioiden kautta, mutta erityisesti Afrikkaa, Aasiaa ja Karibian aluetta käydään läpi yleensä paremminkin kasvillisuustyyppien ja luonnon kautta. Territoriaalinen tila yhdistetään siis ennen kaikkea länsimaihin ja länsimaiseen diskurssiin. Luultavasti muiden alueiden valtioiden ei koeta olevan tarpeeksi tunnettuja tai oppilaiden ymmärryksen kannalta ”tärkeitä”, jotta niillä olisi merkitystä opetuksen kannalta. Taustalla voi myös vaikuttaa kaksinapainen ajatusrakennelma, jossa länteen yhdistetään esimerkiksi kehittyneisyys, kaupungit ja sivistys ja muuhun maailmaan esimerkiksi epäkehittyneisyys, maaseutu ja luonto (ks. esim. Agnew 1998). Kansallisvaltiodiskurssin hegemonisuutta rikkoo hieman *Avara maailma* -kirja, jossa on vain yksi alueita ja valtioita käsittelevä kappale kutakin maanosaa kohti. Toisaalta kirjan Eurooppa-versiossa on runsaasti valtiokappaleita, kuten edellisessä kappaleessa esitän. Oppikirjoissa on nähtävissä sekä alue- että yleismaantieteen perinne. Maantiedon kirjat rakentuvat yleensä joidenkin alueiden kuten maanosien ja valtioiden syvälliselle kuvailulle, mutta niissä on myös erilaisia maantieteellisiä ilmiöitä läpileikkaavia kappaleita. Lähestymistapojen painotus vaihtelee kirjasarjoittain.

Kansallisvaltioiden lisäksi oppilaan oma kotipaikka ja -seutu nousevat oppikirjoissa tärkeäksi tilalliseksi yksiköksi. Koska oppikirjojen tekijät eivät luonnollisesti-kaan voi kohdistaa kirjoja koulukohtaisesti, käsitellään kotipaikkoja erityisesti oppikirjojen tehtävissä, jolloin oppilas voi pohtia asioita omakohtaisten kokemusten kautta. Oppilaita pyydetään esimerkiksi kuvailemaan omaa asuinalueitaan, yhdistämään se erilaisiin historiallisiin tapahtumiin ja isovanhempien kokemuksiin, luettelemaan alueen hyviä ja huonoja puolia tai määrittelemään oman kotipaikan koordinaatit (ks. esim. *Avara Amerikka*, 78; *Historia kertoo* 6, 112–113; *Polku* 6, 133). Näin oppilaan omaa kotipaikan tuntemusta ja paikallisidentiteettiä pyritään oppikirjoissa el-

¹⁰ Tosin Pohjois-Amerikka käsitetään tällöin Anglo-Amerikkana.

vyttämään ja liittämään käsiteltäviin asioihin. Koulu voi näin edesauttaa nuorten kotiseutuun liittyvää kiinnittymistä (Sinkkonen-Tolppi 2006, 151). Aivan kuten kansallisvaltioihin myös kotipaikan käsitteeseen yhdistetään sen maantieteelliset koordinaatit ja toisaalta vahva tunne ylisukupolvisesta kuulumisesta. Suppeisiin alueisiin identifioitutaankin yhteenkuuluvuuden tunteen kautta (Kaivola & Rikkinen 2003, 138). Nykyaikana ihmiset muuttavat ja vaihtavat asuinpaikkaansa varsin usein, mikä ei kuitenkaan välity oppikirjojen kotipaikan käsityksestä. Toisaalta myös menetettyä kotia muistellaan usein kirjojenkin käyttämän historiallisen jatkumon ja nostalgisoinnin avulla (ks. Mikula 2017).

Ihmisten sosiaalistaminen ja juurruttaminen kotipaikkojen ja yhteisöjen jäseniksi liittyy osaltaan kansallisvaltiodiskurssiin ja kansallisen identiteetin ja kuulumisen tunteen rakentamiseen, sillä tässä prosessissa hyödynnetään usein erilaisia alueellisia tasoja (vrt. Benwell 2014; Paasi 1996, 227). Kotipaikan kohdalla oppikirjat ymmärtävät paikan sen maantieteellisen kokemuksellisen määritelmän mukaan (ks. esim. Massey 1999, 263), mutta muuten paikallisuus nousee oppikirjoissa vahvasti esiin sen arki merkityksessä eli lähinnä nimettynä kohteena maanpinnalla (ks. Tani 2004, 137). Tällaisia paikkoja esitellään erityisesti oppikirjojen kuvastoissa. Esimerkiksi alakoulun historian kirjojen kuvituksena on runsaasti paikallishistoriaa, ja maantiedon kirjoissa esitellään erilaisia luonnonilmiöitä nimettyjen paikkojen kautta. Kaupunkeja tuodaan esiin puolestaan kuvastoissa ja ilmastodiagrammeissa, valtiokappaleissa sekä omissa kaupunkielämää tai pääkaupunkeja kuvaavissa kappaleissa. Usein esitellyt paikat ja kaupungit yhdistetään kuitenkin kansallisvaltioon. Tosin tuttujen eli esimerkiksi viihde- ja uutismedioissa paljon näkyvien paikkojen ja kaupunkien sijaintia ei välttämättä tarvitse edes mainita, sillä moni tietää, missä vaikkapa Tukholma sijaitsee, mutta Montevideon paikantaminen voi olla jo haastavampaa. Paikan maantieteellisellä etäisyydellä ei ole tässä prosessissa merkitystä, sillä esimerkiksi Los Angeles saatetaan näyttäytyä topologisesti Suomea läheisempänä paikkana kuin vaikkapa Pietari (ks. myös Rinne & Kallio 2017).

Kansallisvaltio Suomen ympärille hahmottuvat oppikirjoissa Pohjoismaat, Eurooppa tai Euroopan unionin alue, länsi ja lopulta muu maailma. Tämä rakenne on hyvin vahva maantiedon kirjoissa, mutta yläkoulun historian kirjoissa Pohjoismaisen yhteisyyden tilalla korostuvat länsimaat. Oppikirjoissa maailma ja maapallo hahmottuvat kokonaisuuksina esimerkiksi avaruudesta ja Linnunradasta, tietyistä luonnonilmiöistä kuten kasvillisuudesta ja ilmastosta, globalisaatiosta ja ympäristöongelmista sekä yhteiskunnallisista teemoista kuten kaupungistumisesta puhuttaessa (ks. myös luku 5.4.7). Tyypillistä on kuitenkin rajata näitäkin teemoja pienempiin osiin tai puhua niistä kansallisista lähtökohdista. Esimerkiksi Pohjantähdestä puhutaan *meidän*

tähtenämme, ja suomalaisia luonnontutkijoita ja meteoriittikraatereita nostetaan vahvasti esiin avaruudesta puhuttaessa (ks. *Luonnonkirja* 5, 74–79). Tällaista suomalaisuuden korostamista voidaan verrata banaalin nationalismiin (ks. Billig 1995).

Oppikirjojen kuvastoissa esitellään kuitenkin jonkin verran luontoa paikantamatta sitä kansallisvaltioihin. Rajattomia karttoja on esimerkiksi maailman savanneista, Euroopan sademääristä ja pinnanmuodoista, maanosista ja valtameristä, maatalousalueista ja vuoristoista (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto* 5, 88; *Luonnonkirja* 5, 88–127; *Pisara* 5, 44; *Polku* 5, 44) tai vaikkapa löytö- ja ristiretkistä sekä tärkeimmistä keskiaikaisista pyhiinvaelluskohteista (ks. esim. *Matkalippu historiaan* 5, 44; *Matkalippu historiaan* 6, 96). Maantiedon kirjoissa on paljon koko maailmaa kuvaavia karttoja, mutta historian kirjoissa ne ovat varsin harvinaisia, sillä maailmaa käsitellään niissä etupäässä erillisten rajattujen alueiden kautta.

Kansallisvaltioidiskurssi tilallisuuden määrittäjänä limittyy koululaitoksen tavoitteeseen sosiaalistaa nuoret kansallisvaltioon ja rakentaa heistä vahva kansakunta (ks. esim. Mitchell 2018, 65; Tolonen 1999, 10). Ilmiöön liittyy kuitenkin myös haasteita kuten mahdollisia historiallisia ja maantieteellisiä vääristymiä ja tunteenomaista tulkintaa. Vaikka kansallisvaltiot ovat nykypäivänä hallitseva tapa ymmärtää tilaa, on ilmiö maailman mittakaavassa varsin tuore (ks. esim. Agnew 1994; Murphy 1996). Silti myös mennyttä maailmaa katsotaan oppikirjoissa herkästi kansallisvaltio-ajattelusta käsin, ja maailma nähdään ikään kuin luonnollisesti kansallisvaltioihin rajautuneena (vrt. Agnew 1994). Esimerkiksi antiikin kreikkalaisista puhutaan erillisistä kaupunkivaltioista huolimatta vahvasti kreikkalaisina ja saman kansan jäseninä, joita yhdistivät monet asiat kielestä tarusankareihin (ks. *Forum* 5, 59; *Historian tuulet* 1, 66; *Matkalippu historiaan* 5, 120–126). Samoin vaikkapa antiikin Roomasta kertovaan kapaleeseen on liitetty kartta, jossa on nykyisten valtioiden rajat (ks. *Matkalippu historiaan* 5, 166). Historian oppikirjoissa aika ennen kansallisvaltioita nähdäänkin herkästi hajanaisena (ks. esim. *Forum* 6, 14), koska yhtenäisten valtioiden sijaan Eurooppa oli jakautunut lukuisiin kuningaskuntiin, joiden rajat olivat epätarkkoja ja joissa oli omat lait ja tavat. Ne eivät siis olleet suvereenin kansallisvaltion tapaan ihmisten ja alueiden kontrolliin perustuvia territorioita (ks. Kuus & Agnew 2008, 101; Sack 1986, 19), kuten nykyvaltiot ovat. Näin oppikirjoissa luonnollistetaan nykyistä yhteiskuntajärjestystä ja läntistä tilakäsitystä. Historiallista tilaa siis territorialisoidaan (vrt. Paasi 2001, 7–8). Tämä näkyy myös vaikkapa maantiedon kirjojen puheessa, jossa erilaiset luonnonilmiöt ja -muodostelmat liitetään valtioiden ”kansallisrikkauksiksi”, jolloin luonnon itseisarvo saattaa hämärtyä.

Ottaen huomioon kansallisvaltioiden rakennetun luonteen on niiden syntyprosessin esiin tuominen tärkeää. Tällöin voidaan rikkoa kansallisvaltiodiskurssin luonnollisuutta. Joissakin maantiedon kirjoissa valtioiden syntyä pohjustetaan luonnonoloilla eli vaikeakulkuisella maastolla tai muuten eristäytyneellä sijainnilla (ks. *KM Maailma*, 82; *Koulun maantieto Amerikka*, 76). Tällainen muista ihmisistä eristäytyminen onkin johtanut etnisten ja kielellisten ryhmien muodostumiseen historian saatossa (ks. Diamond 2004), mutta varsinaisten kansallisvaltioiden syntyyn tämä prosessi ei ole rinnasteinen. Historian oppikirjoissa kansallisvaltioiden muodostuminen käsitelläänkin nationalismin kautta. Historian kirjat kertovat, että nationalistien mukaan kansoilla oli yhteinen kieli, historia sekä lisäksi kulttuuri, uskonto *tai* tavat. Maantiedon kirja *Maailman ympäri* (62–64) määrittelee kansat kuitenkin poikkeuksellisesti ihmisryhmiksi, joilla on yhteinen menneisyys, tavat ja *usein myös yhteinen kieli* antaen kansalle hieman suuremman variaation mahdollisuuden.

Oppikirjat kuvailevat, että historian kuluessa ryhdyttiin ajattelemaan, että edellä kuvatun määritelmän täyttävät ihmisryhmät muodostivat oman kansansa, ja jokaisella kansalla oli oikeus omaan valtioonsa (ks. esim. *Memo* 7, 140–143). Näin oppikirjat tuovat esiin kansallisvaltion synnytetyn luonteen, mutta antavat ymmärtää kansojen olevan luonnollisia – jo valmiiksi olemassa olleita – yksiköitä ja kokonaisuuksia (vrt. Smith 1995). Tällöin ihmiset vain ”*tajusivat* olevansa aivan erityisellä tavalla yhtä ja samaa ryhmää” (*Historia Nyt* 7–8, 31–35, kursivointi lisätty), ja kun tämä ”*tietoisuus* kansan ainutlaatuisuudesta selkeni, vahvistui ajatus, että jokaisella kansalla oli oltava valtionsa” (*Kronikka* 7, 50, kursivointi lisätty). Näin kansojen ainutlaatuisuuden *ra-kentaminen* jää piiloon, vaikka tuon ainutlaatuisuuden vahvistamisen kerrotaankin kuuluneen nationalismiin (ks. esim. *Memo* 7, 140–143). *Matkalippu historiaan* 6 (134–135) kertoo kansallisvaltioiden synnystä tuomatta nationalismia edes esiin. Toisaalta *Kaleidoskooppi* 9 (9–10) muotoilee poikkeuksellisesti, että saman taustan ja kielen omaavat ihmiset *halusivat muodostaa* kansakunnan. Kaiken kaikkiaan oppikirjojen nationalismi-käsityksessä korostuu yhteisen kirjakielten merkitys Benedict Andersonin (2007, 86–124) tapaan. Toisaalta oppikirjoissa ei pohdita kielten syntyä kovinkaan syvällisesti, jolloin kielet näyttäytyvät etnohistoriallisina jatkumoina (vrt. Smith 1986/1987).

Valtiot ja kansat ymmärretään historian kirjoissa keskenään kilpailevina yksiköinä, jotka *uhkaavat* toistensa asemaa voimistuessaan ja ovat jopa toistensa *vihollisia* (ks. esim. *Forum* 7, 18). Näin valtioiden olemuksen katsotaan pohjautuvan julkiseen kilpailu- tai peräti vihollisasetelmaan (vrt. Schmitt 1976). Ajoittain kirjoissa puhutaan suoranaisestä *kansalliskiihkosta*, joka yllytti *vihaamaan* muita kansoja. Tällöin omaa paremmuutta korostettiin alistamalla ja vähättelemällä muita (ks. esim. *Historian tuulet*

7, 77–80; *Kronikka* 7, 60). *Kronikka* 7 (60) tuo esiin, että samalla kun nationalismi lisäsi kansojen itsetuntoa, se samalla kasvatti suvaitsemattomuutta: Samalla alueella satoja vuosia sovussa eläneet ihmiset jaettiin nyt erillisiin kansallisiin ryhmiin, joiden välille nationalismi *lietsoi epäsopua*. Kansallisuusaatteen kautta eurooppalaiset näkivät itsensä myös muita kansoja parempina ja katsoivat oikeudekseen tai suorastaan velvollisuudekseen ”sivistää villejä” (*Forum* 7, 29). Näin sekä kansallisvaltio- että länsimaisen diskurssin maailmankuvat saavat hieman säröjä osakseen. Toisaalta nationalisteja, kuten Italian Garibaldia ja Unkarin Kossuthia, nimitetään kirjoissa *kansallissankareiksi*, ja kirjojen nationalismi- ja kansallisvaltiokerronta on varsin Eurooppakeskeistä (poikkeuksena Afrikan maiden itsenäistyminen). Esimerkiksi vain *Forum* 6 (192–193) kertoo, että Etelä-Amerikan valtiot itsenäistyivät 1800-luvun alussa Espanjasta ja Portugalista jo ennen eurooppalaista liikehdintää. Lännen ulkopuolisten alueiden kansallisia tai valtiollisia rakenteita tuodaan ylipäättään oppikirjoissa suhteellisen vähän esiin (poikkeuksena kuitenkin Kiina, Japani ja Intia).

Oppikirjojen nationalismi-kerronta painottuu vahvasti historiaan, ja nykyisin voimissaan oleva kansallisuusaate paikannetaan etupäässä Itä-Eurooppaan entisen Neuvostoliiton alueelle. Nationalismi ymmärretään siis nykymerkityksessä pääosin ”kuumana”, erilaisten muutosasetelmien ja kriisien yhteydessä tapahtuvana, ilmiönä (ks. Koch & Paasi 2016, 2–3). Arkipäiväistä nationalismia ja oppilaiden omaa kansallistunnetta pohditaan oppikirjoissa suhteellisen vähän (poikkeuksena ks. esim. *Forum* 7, 28, 30; *Kronikka* 7, 73). Näin nationalismi ei asemoidu varsinaisesti Suomessa nuorten elämään vaikuttavaksi ilmiöksi, vaan pikemminkin historialliseksi aatteeksi. Historiantutkija Derek Fewster (2000) onkin huomauttanut, että suomalaisessa kontekstissa nationalismia käsitellään usein ikään kuin niin, että se loppuisi Suomen itsenäisyyden saavuttamiseen. Tästä huolimatta nationalistinen ajattelu kumpuaa oppikirjoista esiin myös rivien välistä, banaalina nationalismina (ks. Billig 1995), jossa esimerkiksi Suomen liput liehuvat maapallon vuodenaikojen syntyä kuvaavissa piirroksissa (ks. *Avara Amerikka*, 27, 28).

Yhteiskuntaopin oppikirjoissa kansallisvaltioiden syntyä selitetään hallinnolliselta kannalta – esimerkiksi Suomesta tuli tasavalta, jolla oli omat rajansa, puolustuksensa ja lakien mukaan järjestetty hallinto (ks. esim. *Kaleidoskooppi* 9, 10). Valtion jäsenyys perustuu siis kansalaisuuteen, joka saadaan yleensä syntymän kautta – joskin myös kansalaisuuden hakemisprosessi ja monikansalaisuus nostetaan kirjoissa esiin. Oppikirjojen kansalaisuus hahmottuu matkustusasiakirja passin tuomana statuksena, esimerkiksi maanpuolustukseen ja veronmaksuun liittyvinä oikeuksina ja velvollisuuksina sekä *aktiivisena*, erityisesti institutionaaliseen poliittiseen toimijuuteen liittyvänä kansalaisuutena. Näin ollen oppikirjojen kansalaisuus-käsityksessä painottuu varsin

perinteinen valtion ja yksikön välinen suhde, jossa valtio tunnistaa yksilön jäsenyyden ja yksilö osoittaa kuulumistaan velvollisuuksiin ja oikeuksiin perustuvan aktiivisuutensa kautta (ks. esim. Isin & Turner 2007).

Ajoittain kansalaisuus piirtyy kirjoissa esiin myös kansakunnallisuuden rakentamisena. Tämä näkyy esimerkiksi kansalaisuuden samastamisena syntyperäiseen suomalaisuuteen (ks. luku 6.2.2) sekä vaikkapa *Horisontti 9* -kirjan (14) esiin nostamassa keskustelussa, jossa pohditaan, voitaisiinko kansalaisuus myöntää hieman nopeammin niille ihmisille, joiden *kansalaistamisella* olisi Suomen kannalta *suuri merkitys*. Esimerkiksi kirja nostaa urheilijat. Kansan, Suomessa asuvien ihmisten ja kansalaisuuden käsitteet samastuvat ja sekoittuvat oppikirjoissa esimerkiksi pohdittaessa kaikkien miesten asevelvollisuutta Suomessa, *kansalaisen* kulutusvalintoja kaupassa ja todetessa *kansan* valitsevan kansanedustajat vaaleilla (ks. *Aikalainen 9*, 44–45; *Horisontti 9*, 144, 149). Tällainen kansalaisuuden samastaminen kansaan viittaa siihen, että kansalaisuus ymmärretään paremminkin etnisenä suuperheenä kuin saavutettava asiana (vrt. Smith 1991, 8–15; Shulman 2002) eli kansalaisuus-käsitteen etniseen perustaan (vrt. esim. Kohn 1994/2008; Smith 1991). Toisaalta myös kansalaisuuden muita tasoja nostetaan oppikirjoissa silloin tällöin esiin. Esimerkiksi *Horisontti 9* (12–13) korostaa vahvasti EU-kansalaisuutta, sillä kirjan kansalaisuutta käsittelevä kappale on nimetty *Suomen ja Euroopan unionin kansalaisena*.

Hieman yllättävää on se, että kansalaisuuden-käsite ei nouse historian kirjoissa juurikaan esiin varsinkaan nykymerkityksessään. *Aikalainen 7* (60, kursivointi lisätty) esimerkiksi toteaa, että Ranskan suuren vallankumouksen myötä alamaista tuli ”*kansan* jäseniä eli kansalaisia”. Kansalaisuuden varsinainen auki kirjoittaminen jää siten yhteiskuntaopin oppikirjojen vastuulle. Tosin *Forum 7* (28) huomauttaa, että aiemmin tavallisille ihmisille kansan tai kansallisuuden käsitteet eivät merkinneet juuri mitään, sillä ihmiset kokivat olevansa paremminkin oman kylänsä tai kaupunkinsa asukkaita kuin yhden valtion kansalaisia.

Eräs kansallisvaltiodiskurssiin liittyvä piirre on alueiden alkuperäisasukkaiden saama vähäinen huomio oppikirjoissa. Erityisesti historian kirjat keskittyvät niin kutsutusti voittajien historiaan jättäen alkuperäisväestöt vähälle huomiolle. Alkuperäisasukkaat elävätkin usein syrjityssä asemassa, sillä yleensä kansallisella eliitillä on kyseenalaistamaton valta tilaan (Massey 2008, 70–80). Monet alkuperäisasukkaat vastustavat tiukkoja lokerointeja, eikä alkuperäiskulttuurien määrittely ole helppoa. Keskeistä alkuperäisväestöille on kyseisellä alueella harjoitettuun elämäntapaan kuten omaan kieleen, identiteettiin, yhteisöön ja perinteisiin, pohjautuva kollektiivinen identiteetti (Kuokkanen 2007). Kansainvälisen työjärjestö ILO:n yleissopimuksen vi-

rallinen määrittely pohjautuu alkuperäiskansan pitkällisimpään asutushistoriaan tietyllä alueella ja ainakin joihinkin säilyneisiin kulttuurisiin tai poliittisiin instituutioihin (ks. ILO:n yleissopimus nro. 169). Alkuperäisasukkaat rikkovat kansallisvaltiokeskeistä ajattelua, sillä jonkun ihmisryhmän aiempi olemassaolo valtion alueella kyseenalaistaa vallassa olevan ryhmän oikeuden valtioon. Esimerkiksi saamelaiset saavat oppikirjoissa varsin vähän huomiota eurooppalaisena alkuperäisväestönä, ja heidät esitellään lähinnä Suomen vähemmistöjen yhteydessä (ks. luku 6.1.3).

Poikkeuksen oppikirjojen linjaukseen tekevät Amerikan alkuperäisasukkaat, joista kerrotaan suhteellisen paljon. Tällöinkin näkökulma on kuitenkin usein eurosentrinen, eli koko Amerikka-kerronta aloitetaan esimerkiksi tarinoinnilla viikingeistä, löytöretkeilijöistä ja eurooppalaisista siirtolaisista (poikkeuksena ks. esim. *Aikalainen* 7, 102). Esimerkiksi *Kronikka* 7 (128–130) kertoo ensin suomalaisten siirtolaisuudesta Yhdysvaltoihin, seuraavaksi yleisesti siirtolaisuudesta Yhdysvaltoihin sekä *Villistä lännestä* ja vasta tämän jälkeen alueen alkuperäisasukkaista kappaleessa *Intiaanien maa*. Myös oppikirjojen käyttämä *Unsi manner* -nimitys alleviivaa Eurooppa-keskeisyyttä. Maantiedon kirjoissa alkuperäiskulttuureja esitellään kattavammin ympäri maailmaa, tosin tyypillisesti kuvastoissa ja kuvateksteissä tai lähinnä yksittäisinä huomioina ja eksoottiseksi nähdyin kulttuurin todentajina erityisesti Australiassa, Uudessa-Seelannissa, Afrikassa, Aasiassa sekä arktisilla alueilla ja Venäjällä. Nykypäivänä Euroopassa ilman valtiota eläviä etnisiä tai kulttuurisia ryhmiä tuodaan esiin joissakin kartoissa ja kuvateksteissä (ks. esim. *Forum* 7, 30).

Tilallinen perusta toimii taustakontekstina kulttuureille, sillä tyypillisesti kulttuuri ymmärretään jonkin *tietyn ihmisryhmän* paikallistetuksi tavaksi elää, hankkia elanto ja muokata ympäristöä itselle sopivaksi – siis kaikeksi ihmistoiminnaksi, joka opitaan aiemmilta sukupolvilta (ks. esim. *Matkalippu historiaan* 5, 25; *Matkalle Eurooppaan*, 43–44). *Avara Amerikka* (8) toteaaakin, että maantiede tutkii ”eri maiden kulttuureja”, ja oppikirjojen valtiokappaleissa kulttuurit hahmottuvat ennen kaikkea valtiollisina. Erityisen vahvoiksi kulttuurien määrittäjiksi oppikirjoissa nousevat kielet ja uskonnot (ks. esim. *Avara Amerikka*, 62–64; *Jäljillä* 6, 90–91) sekä varsin yksityiskohtaisestikin kuvatut eri maiden ja alueiden ruokakulttuurit. Maantiedon kirjoissa käytetään esimerkiksi termiä *kansallisruoka* vaikkapa argentiinalaisten pihvien yhteydessä (ks. esim. *KM Amerikka*, 55). Käytännössä kulttuurilla tarkoitetaan siis eri maihin, kansoihin ja etnisiin ryhmiin sekä erityisesti maantiedon kirjoissa eri kulttuuripiireihin liitettyjä tapoja elää. Tällainen paikkaan sidottu kulttuurikäsite johtaa helposti ajatukseen, jossa maahanmuuttajat ja pakolaiset nähdään ikään kuin ”väärässä paikassa” oleviksi

(Malkki 2012), eli käsitys tukee kansallista yhtenäisyyttä myötäilevää kansallisvaltiotietodiskurssia. Tosin esimerkiksi *Maailman ympäri* (64) huomauttaa, etteivät valtioiden rajat aina noudattele kansallisuusrajoja.

Vaikka kansalliset kulttuurit nähdään oppikirjoissa varsin tarkasti rajautuvina, katsotaan saman kulttuuripiirin sisällä elävillä kansoilla olevan samanlaisia piirteitä kielessä, maailmankuvassa, uskonnossa ja uskomuksissa, arvoissa, tavoissa sekä tiedoissa ja taidoissa (ks. esim. *KM Maailma*, 49–52; *Koulun maantieto Suomi*, 146). Esimerkiksi *KM Maailma* (49–52) jakaa maailman länsimaiseen (Eurooppa Venäjä mukaan lukien sekä Etelä- ja Pohjois-Amerikka), islamilaiseen (Pohjois- ja Keski-Afrikka sekä Lähi-itä), afrikkalaiseen, itäaasialaiseen (Kiina ja Japani ympäristöineen), intialaiseen, kaakkoisaasialaiseen ja oseanialaiseen kulttuuripiiriin, kun taas *Maailman ympäri* (66) käyttää hieman tarkempaa jakoa angloamerikkalaiseen, latinalaisamerikkalaiseen, eurooppalaiseen, slaavilaiseen, islamilaiseen, Saharan eteläpuolisen Afrikan, intialaiseen, kiinalais-japanilaiseen, kaakkois-aasialaiseen, Tyynenmeren saarten ja australialais-eurooppalaiseen kulttuurialueeseen. Kulttuuripiirit ovat siten varsin mielivaltaisesti rajattuja. Hyvin tarkat kulttuurijaottelut voivatkin olla ongelmallisia, sillä ne peittävät alleen kulttuurisen moninaisuuden ja ylläpitävät käsitystä ainutlaatuisista ja selvärajaisista, muuttumattomista paikkaan sidotuista, kulttuureista (ks. luku 3.5). Tällainen jaottelu perustuu kulttuurifundamentalistiseen tulkintaan, jossa monikulttuurinen yhteiskunta nähdään erillisten kulttuurien mosaiikkina ja usein myös mahdollisten konfliktien hallintana (Huttunen ym. 2005; Stolcke 1995). Oppikirjat kuitenkin mieltävät globalisaation yhtenäistävän kulttuureja teknologian ja nopeampien liikenneyhteyksien kautta. Itseasiassa läntinen massakulttuuri hahmotetaan kulttuuripiirijaottelusta huolimatta herkästi koskemaan koko maailmaa (ks. esim. *Aikalainen* 8, 42).

Historian oppikirjoissa kulttuuria esitellään usein *tavallisen kansan* vanhojen tapojen ja perinteiden kautta tai toisaalta kulttuurin tuotteina kuten taiteena. Näin kulttuurikäsityksen kaksinapaisuus (ks. Giddens 1989, 31; King 1991, 1–18) piirtyy esiin, vaikka sitä ei kirjoitetakaan auki. Samoin korkeakulttuuri määritellään joko *kehittyneiksi yhteisöiksi* ”joissa ihmiset asuivat kaupungeissa, harjoittivat eri ammatteja, keksivät kirjoitustaidon ja edistivät tiedettä ja tekniikkaa” (*Forum* 5, 44) tai toisaalta sivistyneistön harrastamiksi asioiksi kuten oopperaksi ja tanssiksi vastakohtana rahvaan harrastuksille (ks. esim. *Historian tuulet* 8, 218). Oppikirjoissa erityisesti kaupungit nähdään *kulttuurin keskuksina*. Tällä viitataan niiden tarjoamiin musiikki- ja taideelämyksiin (ks. esim. *Avara Amerikka*, 129) tai toisaalta omanlaiseen vapaampaan ja kan-

sainvälisempään elämäntapaan (ks. *Historian tuulet* 7, 26, 51–55). Perinteisesti kaupungit onkin nähty poikkeuksellisena, kulttuuriltaan moninaisempana, tilana homogeenisen kansallisen kulttuurin keskellä (Rosetto 2015).

Kulttuurin määrittely ei ole kovin selkeää tai yksioikoista oppikirjoissa. Huomionarvoista on myös se, että kulttuurista kerrotaan herkästi erillisillä tietosivuilla ja –ruuduilla, eli se arvotetaan usein vähemmän tärkeäksi asiaksi kuin esimerkiksi sota-historia tai erilaiset luonnonilmiöt. Maantiedon *Avara*-sarja on kuitenkin poikkeuksellisen kulttuuripainotteinen, sillä kirjoissa pohditaan tarkemmin kulttuurin ole-musta ja tuodaan esiin kulttuurista moninaisuutta esittelemällä esimerkiksi vähem-mistöjen ja läntisen maiden ulkopuolista kulttuuria. Joka tapauksessa kulttuuria lä-hestytään oppikirjoissa lähinnä tiettyihin kansoihin ja etnisiin ryhmiin sekä heidän historiaansa tai maanosien kulttuuripiireihin liittyvänä ilmiönä. Nuorten omaan ar-keen kulttuuria liitetään varsin vähän.

Tässä luvussa olen avannut oppikirjojen maailmankuvan territoriaalista perustaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti. Vaikka tilaa ja kulttuureja lähestytään oppikirjoissa erilaisten näkökulmien kautta, on kansallisvaltiodiskurssi varsin domi-noiva: maailmaa hahmotetaan pitkälti kansallisvaltioiden ja niiden asuttamien varsin yhtenäistä kulttuuria harjoittavien kansojen kautta.

5.2 Ihmiset ja kulttuurit liikkeessä: kansallisvaltiodiskurssin suhde monikulttuurisuuteen

Aiemmassa luvussa avasin oppikirjojen kansallisvaltiodiskurssia ja käsityksiä tilasta ja kulttuurista. Ihmisten jatkuva liikehdintä ja pitkienkin matkojen takaa tapahtuva kanssakäyminen ovat oppikirjojen territoriaalisesta tila- ja kulttuurikäsitteestä huo-limatta ihmisyyteen sekä kulttuuristen käytäntöjen ja yhteisöjen kehittymiseen va-kaasti liittyviä ilmiöitä (ks. esim. Enzensberger 2003; Diamond 2004; Harari 2011/2018). Muuttoliikettä ja joukkoliikehdintää tapahtuukin kiihtyvässä määrin ympäri maailman (ks. esim. Brah 2007). Nyt paneudun siihen, miten oppikirjat suhtau-tuvat tähän ihmisten liikehdintään, kulttuuriseen vaihtoon ja sulautumiseen. Kiinni-tän erityistä huomiota siihen, perustuuko kirjojen käsitys kulttuurisesta moninaisuu-desta kansallisten ryhmien siirtymiseen maasta toiseen eli kansallisvaltiodiskurssiin. Aloitan kerronnan oppikirjojen kuvailemasta kulttuurien välisyydestä, jonka jälkeen jatkan oppikirjojen siirtolais- ja maahanmuuttajakäsityksiin sekä ajatuksiin monikult-tuurisuudesta. Lopuksi pohdin turismia tilallisuuteen, kulttuureihin ja ihmisten lii-kehdistään liittyvänä ilmiönä sen oppikirjoissa saaman suuren huomion vuoksi.

Kulttuurien välisyys sekä kulttuurinen vaihto ja oppiminen näkyvät oppikirjoissa läpi historian toistuvana luonnollisena prosessina. Ilmiö hahmotetaan oppikirjoissa ennen kaikkea yhteisöjen välisen kaupankäynnin kautta, jonka laaja-alaisuutta korostetaan jo historiallisesti merkittävänä asiana – saattoihan jo antiikin Roomasta ostaa niin Intiasta tuotua riisiä, egyptiläistä viljaa, Lähi-idän kankaita, kiinalaista silkkiä, germanialaista meripihkaa, afrikkalaisia hedelmiä kuin suomalaisten erämiesten turkiksiakin (ks. esim. *Kauan sitten* 1, 137; *Matkalippu historiaan* 5, 160). Tällainen kulttuurien välinen kanssakäyminen perustuu ajatukseen, jossa eri kulttuureja harjoittavat ihmiset kohtaavat toisensa omina erillisinä yksiköinä (ks. esim. Brahm Levy 2009, 90; Neverdeen Pieterse 2004, 34).

Toisaalta kaupankäynnin mukana levisivät myös uudet tavat ja keksinnöt, joiden myötä yhteisöt ja kulttuurit muokkaantuivat. Esimerkiksi kreetalaisten kaupankäynti Egyptin ja Mesopotamian kanssa toi näiden vanhojen korkeakulttuurien *sivistystä* Kreetaan, jonka oma kulttuuri alkoi vähitellen *kehittyä*, kun jokilaakson kulttuureista opittuja asioita alettiin hiljalleen muokata edelleen (ks. *Forum* 5, 69–76). Samoin roomalaiset omaksuivat erilaisia taitoja ja asioita ympäröiviltä ihmisryhmiltä. Erityisesti etruskien katsotaan luoneen ”perustan myöhemmin syntyneelle roomalaiselle kulttuurille” (ks. *Historian tuulet* 1, 8–89, vrt. myös *Historia kertoo* 5, 127). Rooman sorruttua *muslimit* puolestaan välittivät ja kehittivät edelleen antiikin taitoja (ks. esim. *Historian tuulet* 1, 124). Näin kulttuurinen vaihto ja jopa eräänlainen kreolisaatio (ks. esim. Baron & Cara 2011; Murdoch 2015) tai hybridiys (ks. esim. Ahmad 1995; Webner 2000a) nähdään merkittävänä tekijänä eurooppalaisten korkeakulttuurien syntyyn ja kansallisten kulttuurien muodostumiseen. Muilta oppimista pidetään niin tärkeänä asiana, että oppikirjat kuvailevat muinaisen Kiinan¹¹ taantuneen ja keksintöjen tyrehytyneen kiinalaisten sisäänpäin lämpiävyyden vuoksi. Myös eri maanosien välille hahmotetaan oppikirjoissa kulttuurista vaihtoa, joskin Eurooppa ja Yhdysvallat ovat imperialismien ja massakulttuurin kautta onnistuneet levittämään kulttuuriaan laajimmin.

Oppikirjoissa kerrotaan siis yhteisöjen välisestä kaupankäynnistä ja muilta oppimisesta eli käytännössä kulttuurien välisyydestä tai kansainvälisyydestä. Ihmisryhmien sekoittumisesta puhutaan kuitenkin varsin vähän. Nämä ihmisryhmät näyttäytyvät eri alueita hallinneina kansoina, jotka kuitenkin vaihtuivat aika ajoin. Esimerkiksi Kaksoisvirranmaata hallitsivat aluksi sumerit, tämän jälkeen babylonialaiset ja assyrialaiset, ja alueelle syntyi myöhemmin vielä Persian kuningaskunta (ks. esim. *Historian tuulet* 1, 34–35). Oppikirjat eivät kerro, mitä ilmeisesti valloitetuille ja muihin ryhmiin sulautuneille kansoille tapahtui – he vain katoavat kirjojen sivuilta. Tämä viittaa primordialistiseen kansa-käsitykseen (vrt. Conversi 2007; Geertz 1973; Smith

¹¹ Analyysiä Kiinan tapahtumien syistä ks. Diamond 2004, 450–454.

1995, 1999). Myös antiikin Rooman valtakuntaa hahmotetaan erillisten kansojen ja eri maalaisten ihmisten kautta (ks. *Historia kertoo* 5, 129–131), joskin roomalaisuutta ihailtiin ja jäljiteltiin eri puolilla valtakuntaa ja legioonalaisten mennessä naimisiin *rajasitudun tyttöjen* kanssa, muuttuivat perheet Rooman *kansalaisiksi* (ks. *Historian tuulet* 103–104; *Kauan sitten* 1, 116, 118, 136–137). Näin myös moninaisuutta tuodaan esiin. Aleksanteri Suuren valtakunta näyttäytyy oppikirjoissa sinänsä poikkeuksellisenä ilmiönä, että Aleksanteri nimenomaan pyrki sulauttamaan oman kansansa persialaisiin (ks. esim. *Historian tuulet* 1, 82–85).

Ihmisten laajamittaista historiallista liikehdintää tuodaan oppikirjoissa esiin erityisesti kansainvaellusten yhteydessä. Kirjat kertovat Euroopan kansojen lähteneen liikkeelle Aasian aroilta hyökänneiden hunnien vuoksi. Esimerkiksi anglit, saksit ja juutit lähtivät nykyisten Tanskan ja Saksan alueilta Brittein saarille ajaen alkuperäisväestön keltit syrjäseuduille, slaavit levittäytyivät lännemmäksi nykyisen Puolan ja Unkarin alueille, ja vandaalit puolestaan ryöstelivät ja tuhosivat paikkoja ympäri Eurooppaa siirtyessään kohti Espanjaa ja Afrikkaa (ks. esim. *Kauan sitten* 1, 143; *Matkalippu historiaan* 5, 192). Oppikirjojen suhtautuminen kansainvaelluksiin kuitenkin vaihtelee. *Matkalippu historiaan* 5 (192) mieltää Euroopan kansojen lähinnä asettuneen tällöin nykyisille asuinpaikoilleen, kun taas *Historian tuulet* 1 -kirja (114) toteaa Euroopan väestön syntyneen kansainvaelluksista. Jälkimmäinen tulkinta näkee kansainvaelluksissa myös kansojen sekoittumista eli hybridisaatiota: ”Angleista ja sakseista tuli englantilaisia, länsigooteista espanjalaisia, ja venäläisetkin alkoivat sulautua yhdeksi kansaksi” (*Historian tuulet* 1, 114–116). Näin kirjassa ymmärretään, että Euroopan nykyiset kansat ovat muodostuneet erilaisten ihmisryhmien sulautumisesta toisiinsa (ks. myös *Historia kertoo* 5, 160–153). *Kauan sitten* 2 (10) puolestaan toteaa, että kansainvaellusten myötä Eurooppaan tuli ”monia uusia kansoja” analysoimatta, mitä väitteellään tarkoittaa – ihmisryhmien sulautumista toisiinsa vai kokonaan uusien kansojen saapumista Euroopan alueelle.

Oppikirjojen varsinainen monikulttuurisuutta käsittelevä keskustelu liittyy nykyaikaan. Keskusteluun limittyvät oleellisesti termit siirtolainen, maahanmuuttaja ja pakolainen, joilla tarkoitetaan valtiosta toiseen muuttavia ihmisiä. Siirtolaiseksi määritellään vapaaehtoisesti liikkeelle lähtevät ihmiset. Lisäksi kirjoissa käytetään termejä vieras- ja siirtotyöläinen kuvaamaan ilmiötä (ks. esim. *Kaleidoskooppi* 8, 102–103; *KM Amerikka*, 121). Oppikirjoissa siirtolaisuuteen vetäviksi syiksi nostetaan usein taloudelliset päämäärät ja paremman elämän tavoittelu, ja yleensä siirtolaisuus samastehtaan suuntautuvaksi köyhemmistä maista rikkaampiin maihin (ks. esim. *Avara Eurooppa*, 44; *Maailman ympäri*, 62). Tällöin siirtolaiset samastetaan lähinnä *elintasosiirto-*

laiksi, mikä kätkee vastaanottavan valtion ja sen yritysten saaman taloudellisen hyödyn taakseen, kuten Avtar Brah (2007) korostaa. Myös laittomista siirtolaisista puhutaan oppikirjoissa silloin tällöin. Käsitettä ja sitä, mikä tekee siirtolaisesta laittoman, ei kuitenkaan avata. Tällaiset kategoriset nimitykset ovat valintoja ja sisältävät paljon valtaa (ks. Crawley & Skleparis 2018). Laittomat siirtolaiset samastetaan oppikirjoissa yleensä meksikolaisiksi tai muiksi väliamerikkalaisiksi, jotka pyrkivät Yhdysvaltoihin (ks. esim. *Avara Amerikka*, 130). Ilmiöön liitetään Yhdysvaltojen Meksikon rajaa vasten rakentama teräsaita ”*tortillaesirippu*” sekä *katens ja viha*, joita pienellä palkalla ilman veroja työskentelevät laittomat siirtolaiset herättävät muissa siirtolaisissa (*Avara Amerikka*, 130; *KM Amerikka*, 76). Asiaa ei siis pohdita kokonaisvaltaisesti, vaan aihetta käsitellään lähinnä Yhdysvaltojen vastustuksen ja kokeman haitan kautta, jolloin ilmiöön sitoutunut geopoliittinen valta jää pimentoon (ks. Sundberg 2008). Historiallisesti oppikirjojen siirtolaiskeskustelu painottuu lähinnä Amerikan asuttamiseen eurooppalaisten toimesta.

Siirtolais-termin rinnalla oppikirjoissa käytetään maahanmuuttaja-termiä, joka on laajempi kattokäsite kaikelle maahan muuttamiselle, myös pakolaisuudelle. Pakolaisuus on juridisesti määritelty termi (ks. Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968), mutta oppikirjoissa sen määritelmä on usein hieman löysempi. Henkeen tai turvallisuuteen liittyvän vainon tai uhkan lisäksi monet oppikirjat määrittelevät luonnonkatastrofit ja köyhyyden pakolaisuuden syiksi YK:n määritelmää laajentaen (ks. esim. *Aikalainen* 9, 15; *Avara Amerikka*, 130). *Aikalainen* 9 (15) toteaa-kin, että siirtolaisen ja pakolaisen välisen eron tekeminen on vaikeaa, sillä usein lähdön taustalla on monia syitä. Yhteiskuntaopin ja joissakin historian oppikirjoissa avataan turvapaikan hakemista ja kiintiöpakolaisuutta lyhyesti.

Vaikka pakolaisuus paikannetaan oppikirjoissa erityisesti Lähi-itään ja Afrikkaan limittyväksi ilmiöksi, keskittyvät ne pääosin Eurooppaan tullessiin pakolaisiin ja heidän Euroopassa oloonsa liittyviin seikkoihin ja ongelmiin. Esimerkiksi *Historia* NYT 7–8 (305) kuvailee pakolaisten *ilmaantumisen länsimaiseen katukuvaan* aiheuttaneen myös *ongelmia*, sillä osa pitää heitä *onnenonkijoina*. Asia jätetään tämän jälkeen ilmaan, ilman pohdintaa tai selityksiä väitteelle. Näin pakolaisuus samastetaan ulkopuolelta tulevaksi suhteellisen uudeksi ilmiöksi, vaikka kyseessä on myös Euroopan sisäinen, jo aiemmin yleinen, asia. Itseasiassa ihmisten laajamittainen liikehdintä on ollut historian saatossa yleinen ilmiö, mutta kansallisvaltioiden kautta tämä prosessi on nähty ikään kuin luonnottomana ja määritelty uudelleen (Marfleet 2007).

Varsinaista monikulttuurisuutta ei juuri määritellä oppikirjoissa, joten pyrin avaamaan käsitteen saamia merkityksiä oppikirjojen esimerkkien kautta. Monikulttuurisuus onkin siitä hankala käsite, että se on sekä asiantilaa kuvaileva termi, tekoja ja

toimintaa, poliittisia päätöksiä, puhetta kuin kohtaamisiakin – siis elämää kaikessa monimuotoisuudessaan (Huttunen ym. 2005, 19). Esittelen ensin oppikirjojen monikulttuurisina pitämiä valtioita ja nähdyn monikulttuurisuuden taustasyitä. Tämän jälkeen pohdin oppikirjoissa monikulttuurisuuteen liitettyjä ilmiöitä ja ajatusmalleja.

Tyypillisesti monikulttuurisuus käsitetään oppikirjoissa *kansallisuuksien kirjona* eli monen eri kansallisuuden tai enemmistö- ja vähemmistöryhmän olemassaolona samassa valtiossa. Monikulttuurisuus paikantuu oppikirjoissa usein Yhdysvaltoihin, jonka kansakunta on muodostunut vasta uudella ajalla, ja sen syntyhistoria tiedetään muita valtioita tarkemmin: Yhdysvaltojen väestö koostuu Aasian kautta alueelle saapuneesta alkuperäisväestöstä, eri puolilta maailmaa saapuneista siirtolaisista ja Afrikasta tuoduista orjista ja heidän jälkeläisistään, ei mystisestä ”kansasta”. Yhdysvaltalaisiin ei siis liity samanlaista kansallisvaltiodiskurssin mukaista myyttiä yhtenäisestä kansakunnasta (vrt. esim. Pakkasvirta & Saukkonen 2005; Smith 2005) kuin kansoihin yleensä liitetään. *Forum* 7 (108, kursivointi lisätty) summaa asian näin: ”Toisin kuin suurimmalla osalla nykyajan valtioista Yhdysvalloilla ei siis ole yhteistä kieltä, geeniperimää, uskontoa eikä historiaa, joka kuvaisi kansan vaiheita”.

Yhdysvaltojen monikulttuurisuus hahmotetaan oppikirjoissa eri kansojen, kielten, uskontojen ja kulttuurien sekoittumisena (ks. esim. *Koulun maantieto Amerikka*, 24), mutta tämän sekoittumisen korostetaan olevan vain osittaista. Vaikka osa kirjoista käyttää Yhdysvalloista termiä *kansojen sulatusuuni* (*Forum* 7, 108; *Horisontti* 7/8, 116; *Kauan sitten* 2, 182), kuvailevat useimmat kirjat Yhdysvaltoja metaforilla *värikä salaattikulho* (ks. esim. *Kaleidoskooppi* 7, 91–92; *KM Amerikka*, 99; *Koulun maantieto Amerikka*, 95) tai *tilkkutäkki* (ks. *Horisontti* 7/8, 115). Kyseisillä metaforilla viitataan siihen, että vaikka rodut, kansat ja kielet ovat jossain määrin sekoittuneita toisiinsa, on eri ihmisryhmien osuus eri puolilla maata erilainen. Näin ihmisryhmät ovat ikään kuin salaattikulhon tai tilkkutäkin eri aineksia muodostaen *värikkään kokonaisuuden*. Eri ainekset eli ihmisryhmät eivät siten sulaudu toisiinsa, vaan ne elävät erillisinä kokonaisuuksina (ks. *Koulun maantieto Amerikka*, 98–99). Tästä huolimatta Yhdysvaltoihin liitetään vahva kansallistunne – kaikki kokevat kuuluvansa samaan kansaan (ks. *Koulun maantieto Amerikka*, 98–99).

Amerikkaan muodostui oppikirjojen mukaan hyvin pian *omaleimainen kulttuuri*, ja siirtolaisista puhutaan kirjoissa alusta alkaen amerikkalaisina, eli heidät katstoaan heti omaksi kansakunnakseen (ks. *Forum* 7, 108; *Historia kertoo* 6, 154). Amerikkalaisuus esitetäänkin varsin tunteenomaisesti, helposti omaksuttavana identiteettinä – esimerkiksi Yhdysvaltoihin lapsena muuttanut Sonia Walinsky tunsi heti olevansa *oikea amerikkalainen* saatuaan käteensä Yhdysvaltojen lipun (*Forum* 7, 107). Yhdysvaltojen mo-

nikulttuurisuus perustuu siis oppikirjoissa ajatukseen, jossa perimältään *kirjavaa* moninaisten ryhmittymien tilkkutäkkiä yhdistää *amerikkalaiset arvot ja tavat* (*Koulun maantieto Amerikka*, 98–99). Oppikirjojen amerikkalaisuus piirtyykin esiin pääasiallisesti valkoihoisten yhdysvaltalaisen elämästä – onhan väestön enemmistö *kehittynyt* Euroopasta lähteneistä *valkoisista* ja heidän jälkeläisistään (*Koulun maantieto Amerikka*, 98–99). Vaikka Yhdysvallat on rakenteeltaan monietninen maa, kuuluu tähän perusrakenteeseen myös jako etnisiin yhteisöihin ja rakenteellinen rasismi (Miller & Garrahan 2017; Schlesinger 1992, 11–18).

Australialla on varsin samantapainen historia kuin Yhdysvalloilla siinä mielessä, että eurooppalaisperäiset siirtolaiset asuttivat maanosan uudella ajalla aiheuttaen tuhoa alueen alkuperäisille asukkaille. Oppikirjat korostavatkin Australian väestön eurooppalaisperäisyyttä. *Avara Maailma* (126–129) kuvailee jopa suurimman osan australialaisista olevan *kotoisin Euroopasta* – kirjan mukaan vuonna 2010 Australian väestöstä 92 prosenttia oli *eurooppalaisia*. Näin eurooppalaisuus näyttäytyy vuosisatojen ja -kymmenien jälkeenkin säilyvänä verenperintönä eli geeneihin sidottuna ominaisuutena. Eurooppalaisperäisten asukkaiden lisäksi oppikirjoissa kerrotaan viime vuosikymmeninä Aasiasta tulleista vietnamilaisista, thaimaalaisista ja esimerkiksi indonesialaisista siirtolaisista (ks. esim. *Luonnonkirja* 6, 124; *Polku* 5, 114–117), ja Australiaa kuvaillaan *värikkääksi ja monikulttuuriseksi* yhteiskunnaksi (ks. *Maailman ympäri*, 169). *Pisara* 5 (80–81) kuitenkin toteaa, että näiden uusien (siis aasialaisten) siirtolaisten myötä maasta on vähitellen tullut *monikulttuurinen valtio*. Näkemys on mielenkiintoinen: ilmeisesti eurooppalaiset ymmärretään kirjassa niin samankaltaisina, etteivät he vielä muodostaneet monikulttuurista yhteiskuntaa, ja toisaalta alueen alkuperäisasukkaat hahmotetaan täysin erillisenä kulttuurina tai unohdetaan tässä yhteydessä kokonaan.

Yhdysvallat ja Australia nähdään siis ennen kaikkea dominoivan valkoihoisen ydinryhmän luoman identiteetin ja yhtenäiskulttuurin kautta, jota erilliset salaattikulhon osat eli muut ihmisryhmät värittävät monikulttuurisiksi. Tällöin monikulttuurisuuden lähtökohtana ovat etniset, tai lähinnä rodulliset, erot. Käytännössä Yhdysvaltojen ja Australian monikulttuurisuus esitetään kulttuurisen assimilaation eli sulautumisen (ks. esim. Berry 1997, 5–11; 2007, 550–552, vrt. myös Wolsko, Park & Judd 2006) kautta, joskin rodulliset ja etniset erot nähdään tätä yhtenäisyyttä hajauttavana ilmiönä. Kanadan kohdalla tilkkutäkkimäisyys on vielä suurempaa, sillä maahan eri puolilta maailmaa muuttaneita ihmisiä on *robkaistu* säilyttämään omat kulttuuriset tapansa (ks. *Avara Amerikka*, 144–145). Tällöin esiin piirtyy intergaation ajatus (ks. Berry & Hou 2016; Harles 1997).

Salaattikulho-teoria on tyypillinen näkemys myös Euroopan monikulttuurisuutta selitettäessä. Euroopan nykyinen monikulttuurisuus katsotaan oppikirjoissa kuitenkin pääosin varsin uudeksi ilmiöksi. Esimerkiksi Ison-Britannian ja Ranskan monikulttuurisuus nähdään oppikirjoissa imperialismien seuraukseksi, sillä maihin on muuttanut väestöä niiden entisistä siirtomaista kuten Intiasta ja Algeriasta *värittämään* aiemmin yhtenäisempää väestöä. *Historian tuulet* 7 (76) kertoo jopa, että 1800-luvulla alkupuolella Ranska oli ”täydellinen” kansallisvaltio, sillä sen alueella ei asunut muita kansallisuuksia. Näkemyksen korostaminen on varsin mielenkiintoista, sillä Kenan Malik (2016, 30–31) kuvailee, että 1700-luvun lopun Ranskassa alle puolet väestöstä puhui ranskaa, ja heistäkin vain 12 prosenttia puhui sitä samalla tavalla.

Myöskään Ison-Britannian imperialismia edeltävää monikulttuurisuutta ei yleensä korosteta oppikirjoissa (poikkeuksena kuitenkin esim. *Avara Eurooppa*, 160). Esimerkiksi skotit esiintyvät kyllä oppikirjoissa soittamassa säkkipillejään, mutta heitä ei paikanneta omaksi kansanosakseen tai kulttuuriksi kovinkaan vahvasti, vaikka kunin-gaskunnan neljä eri osaa mainitaankin (ks. esim. *Koulun maantieto maailma*, 60–61; *Luonnonkirja* 5, 140). Isoa-Britanniaa kutsutaan myös yleisesti Englanniksi, mikä vahvistaa yksikulttuurista käsitystä. Saksaan liitetään puolestaan erityisesti Itä- ja Etelä-Euroopan maista sekä Turkista korkeamman palkkatason perässä tulleet siirtotyöläiset. *Jäljillä* 5 (140–141) kertoo, että maahan sopeutuminen ei aina ole ollut siirtolaisille helppoa, mutta että Saksa on kuitenkin yleisesti ottaen suvaitsevainen valtio, jossa ”Monen kulttuurin piirteet ovat sulautumassa yhtenäiseksi monikulttuurisuudeksi”. Asiaa ei avata tämän enempää, mutta lauseella ilmeisesti tarkoitetaan, että saksalainen kulttuuri on nykyisin sekoitus monesta kulttuurista. Tämä ajatus poikkeaa salaattikulho-ajattelusta tuoden esiin kulttuurisen hybridiyden (ks. esim. Ahmad 1995; Bhabha 1990, 1994). Todellisuudessa Saksassa on pyritty 2000-luvun taitteeseen asti sulkemaan ei-syntyperäiset saksalaiset kansalaisuuden ja saksalaisuuden ulkopuolelle, mikä on näkynyt vihamielisyyksinä ja kulttuurisena eriytymisenä (ks. Malik 2016, 45–47). Tästä kirja ei puhu mitään.

Venäjän monikulttuurisuus hahmotetaan oppikirjoissa salaattikulhomaisena tilkkutäkinä, mutta sen moninaisuuden katsotaan johtuvan maan valloituksista ja alueellisesta laajentumisesta. Venäjä on siis maailman monikulttuurisimpia maita (ks. *Matkalle Eurooppaan*, 147–148), mutta alueen kansat eivät ole halunneet sulautua venäläisiin, ja he ovat pyrkineet säilyttämään oman kielensä ja kulttuurinsa (ks. *Aikalaisten* 7, 140). Venäjän ja Neuvostoliiton monikulttuurisuus nähdään siis separaation eli erottautumisen (ks. esim. Berry 1997, 5–11, 2001, 619, 2007, 550–552) kautta, ja maahan liitetään *kansallisuusongelmat*, jotka ovat johtaneet itsenäistymispyrkimyksiin

ja taisteluihin esimerkiksi Tsetseniassa ja Pohjois-Ossetiassa (ks. esim. *Aikalainen* 8, 142–143; *Matkalle Eurooppaan*, 147–148).

Monessa Euroopan maassa elää rinnakkain useita kansallisiksi, kulttuurisiksi, kielellisiksi tai etnisiksi ryhmiä määriteltyjä vähemmistöjä. Oppikirjoissa tuodaan esiin esimerkiksi Sveitsin kielellinen moninaisuus ja Espanjan eri kansanryhmien *erilaiset elämäntyyli* tai *kansallisuudet* (ks. esim. *KM Eurooppa*, 108, 68; *Avara Eurooppa*, 123), mutta yleisesti ottaen Euroopan kansallisista vähemmistöistä kerrotaan oppikirjoissa hyvin vähän, eikä niiden syntyä juuri pohdita. Poikkeuksen muodostaa Kaakkois-Eurooppa, joka nähdään (Venäjän lisäksi) Euroopan monikulttuurisuuden keskukseksi. *Matkalle Eurooppaan* (136) perusteleen Balkanin alueen monikulttuurisuutta sillä, että alue on ollut historiansa aikana useiden eri hallitsijoiden alaisena, ja alueen asukkaat ovat omaksuneet piirteitä näistä valloittajien kulttuureista. Ihmisten identifioituminen omaan etniseen ryhmään, kansaan, kieleen tai uskontokuntaan ylitti esimerkiksi yhteisen jugoslaviaisuuden kokemuksen (ks. *Avara Eurooppa*, 107). *Kronikka* 8 (203) ja *Kaleidoskooppi* 8 (163) kuitenkin korostavat erojen osin rakennettua luonnetta kertomalla, että todellisuudessa alueen eri kansallisuuksien väliset erot ovat häilyviä: kielierot ovat pieniä, seka-avioliitot tavallisia ja ihmisten on ollut usein hankala määrittellä omaa kansallisuuttaan. Näin kansallisvaltioidiskurssi saa säröjä osakseen.

Kansanryhmien välisiä ongelmia liitetään Euroopassa myös esimerkiksi baskien itsenäisyystaisteluun Espanjassa, protestanttien ja katolisten välisiin kiistoihin Pohjois-Irlannissa (ks. esim. *Koulun maantieto Eurooppa*, 47) sekä Belgian hollannin kielisten flaamien ja ranskaa puhuvien valloniin välisiin kiistoihin (ks. esim. *Avara Eurooppa*, 150). Näin nationalismi näyttäytyy monikulttuurisuuden vastavoimana. Toisaalta *Avara* -sarjan (ks. esim. *Avara maailma*, 61) oppikirjat korostavat, että ihmisten täytyy pitää ”tiukasti kiinni omasta kulttuuriperinnöstään” lähtiessään siirtolaisiksi. Kuitenkin *Avara Suomi* -kirjassa (65) esimerkiksi nostetaan meidät suomalaiset, ei vaikkapa irakilaiset maahanmuuttajat Suomessa.

Vaikka Eurooppaan liitetään kulttuurien, uskontojen ja kielten valtava kirjo (ks. esim. *Koulun maantieto Eurooppa*, 141), nähdään Euroopan kansallisvaltiot ja niiden kansat yleisesti ottaen kansallisvaltioidiskurssin mukaisesti sisäisesti varsin yhtenäisinä. Itseasiassa monen Euroopan valtion yksikulttuurisuutta korostetaan oppikirjoissa. Kulttuurinen homogeenisyys nähdään siis luonnollisena tilana ja vastaavasti erilaisuus ulkopuolelta tulevana, kansallista yhtenäisyyttä häiritsevänä tilana (vrt. Blommaert & Verschueren 1998, 81; Goldberg 1998, 21). Esimerkiksi *Matkalle Eurooppaan* (47) huomauttaa, että monista kulttuureista huolimatta kullakin alueella on Euroopassa useimmiten vallalla vain yksi kulttuuri, jolla on satoja vuosia vanhat juu-

ret. Avara Eurooppa (44, 7–8, ks. myös 10) tarkoittaa Euroopan valtioiden olevan *sisäisesti etnisyydeltään hyvin samanlaisia* – useissa Euroopan maissa valtaväestön osuus on yli 80 prosenttia maan asukkaista ja ”meillä Suomessa yli 90 prosenttia”. Puola nostetaan jopa suorastaan malliesimerkiksi kansallisvaltiosta sen etnisen ja kulttuurisen homogeenisyyden vuoksi (ks. *Avara Eurooppa*, 115, 142). Monikulttuurisuus on siis Euroopassa kansallisvaltiodiskurssin mukaisesti etupäässä valtioiden välistä ja muualta tulleiden ihmisten tuomaa ja siten maahanmuuttopolitiikkaan ja siihen liittyviin käytäntöihin liittyvä ilmiö. *Koulun maantieto Eurooppa* (143) toteaa, että eurooppalaisten täytyy opetella tuntemaan ja hyväksymään *vieraita* kulttuureja, uskontoja ja tapoja viitaten siirtolaisiin ja pakolaisiin.

Ilmiö on tuttu myös muualla yhteiskunnallisessa keskustelussa, sillä monikulttuurisuus samastetaan herkästi ulkopuolelta tulevaksi ja myös kansallisen kulttuurin ulkopuolella eläväksi asiaksi (ks. esim. Grillo 2007, 979–980; Kymlicka 2012, 3–7; Saukkonen 2012, 118–119). Tyypillisesti monikulttuurisuus paikannetaan erityisesti kaupunkeihin liittyväksi ilmiöksi. Esimerkiksi *Koulun biologia ja maantieto 5* (46–48) kuvailee Lontoon katukuvan olevan *hyvin värikäs* siellä asuvien eri puolilta maailmaa tulleiden siirtolaisten vuoksi, ja *Pisara 5* (6–69) sanoo Pariisin olevan monikulttuurinen korostaen sinne tulleita siirtolaisia erityisesti Länsi- ja Pohjois-Afrikasta. Monikulttuurisuuden hahmottaminen urbaaniksi, vain maahanmuuttajia koskevaksi, ilmiöksi on hyvin tyypillistä myös esimerkiksi julkisessa keskustelussa. Näin monikulttuurisuus on jotakin, jota ne Toiset tekevät (Alibhai-Brown 2001, 49).

Oppikirjojen monikulttuurisuuskäsitys limittyy vahvasti etnisiin ja kansallisiin eroihin eli kansoja edustavien ihmisten nykyaikaiseen liikehdintään. Tällöin esimerkiksi seksuaalisuuteen ja kykenevyyteen (poikkeuksena esimerkiksi *Polku 6*), sukupuoleen, ikään, alueellisiin eroihin, osa-, luokka- ja alakulttuureihin tai vaikkapa mielenkiinnonkohteisiin liittyviä eroja ei yleensä nosteta monikulttuuriskeskustelun piiriin, vaikka esimerkiksi urheilun ja pukeutumisen saatetaan mainita olevan osa kulttuuria (ks. esim. *Maailman ympäri*, 64). Kuitenkin esimerkiksi *Matkalle Eurooppaan* (100) esittelee saksalaisten moninaisuutta korostaen, että sekä nahkahousuihin¹² ja sulalla koristeltuun huopahattuun pukeutunut bratwurstia ja hapankaalia syövä ja olutta juova iso mies, kirpputorivaatteisiin pukeutunut berliiniläinen kansainvälisyyttä arvostava opiskelija, autobahnilla kaahaava liikemies että viiksekäs *turkkilainen* mies ja hänen tummaan hameeseen pukeutunut vaimonsakin ovat kaikki saksalaisia.

Oppikirjojen monikulttuurisuuskeskustelu läntistä diskurssia edustavien Euroopan, Yhdysvaltojen ja Australian sekä esimerkiksi yhtenäiseksi katsotun Japanin ulkopuolella keskittyä alueiden sisäisen moninaisuuden kuvailuun. Esimerkiksi Afrikka

¹² Stereotyyppien käytöstä, ks. luku 6.2.1.

ja Aasia nähdään oppikirjoissa tuhansien eri kulttuurien pirstomina alueina, joissa eri *heimojen* ja kansojen kesken on lukuisia ristiriitoja ja jopa sotia. Näitä alueita ei kuitenkaan yleensä hahmoteta kansallisvaltioiden¹³ kautta, jolloin niiden moninaisuus – erityisesti erilaiset alkuperäis- ja *heimokulttuurit* – näyttäytyvät luonnollisena, joskin konfliktialttiina, osana yhteiskuntia. Mielenkiintoista on, että Latinalaisen Amerikan monikulttuurisuutta ei korosteta oppikirjoissa juurikaan. Päinvastoin esimerkiksi *Kronikka* 8 (180–182, vrt. myös *Matkalle Eurooppaan*, 124) kuvailee Etelä- ja Keski-Amerikan olevan *kulttuurisesti yhtenäinen alue*. Näin laajan ja väestöpohjaltaan moninaisen alueen nimittäminen kulttuurillisesti yhtenäiseksi on vähintäänkin erikoista. Väitettä perustellaan esimerkiksi yhtenäisellä valtauskonnolla, espanjan ja portugalin kielellä, perhe- ja sukeyhteyksien arvostuksella ja ihmisten vahvoilla tunteilla ja mielipiteillä.

Oppikirjojen suhtautuminen monikulttuurisuuteen perustuu usein kaksinapaiseen ajatteluun – se nähdään yleensä joko *rikkautena* tai potentiaalisina *ongelmina*. Ilmiö on tuttu myös muusta yhteiskunnallisesta keskustelusta (ks. esim. Huttunen ym. 2005, 22). Moninaisuuden ylistäminen kulminoituu ympäröiväisiin lauseisiin siitä, kuinka ”Yhdessä on hyvä olla”, ”Tarvitsemme toisiamme” ja ”Jokainen on ainutlaatuinen” (ks. *Polku* 6, 165). Tällöin saattaa unohtua, että ihmisten väliseen toimintaan liittyy aina joitakin haasteita. Koska monikulttuurisuus hahmotetaan oppikirjoissa pitkälti ulkoapäin tulevana asiana, kääntyy monikulttuurisuuskeskustelu herkästi maahanmuuttoon ja tämän moninaisuuden hallintaan (ks. Malik 2016, 14, 27–28). Monikulttuurisuuspolitiikan kannattamiseen ja suvaitsevaisuuteen liittyy vahva ”hyvän ihmisen” leima, mutta monikulttuurisuus nähdään myönteisenä asiana yleensä vain silloin, kun sei ei johda valtakulttuurin tapojen tai tekojen muuttamiseen (Huttunen ym. 2005; Suurpää 2005). Esimerkiksi *Historia kertoo* 6 (163, kursivointi lisätty) nostaa kuvatekstissä esiin, että suuren vallankumouksen aikaan syntynyt Ranskan kansallislaulu Marseljeesi on viime aikoina herättänyt huomiota raakoina ja ulkomalaisvastaisina pidetyillä sanoillaan. Sanoituksen mahdollista muuttamista kirja pitää kuitenkin epätodennäköisenä, sillä ”Nykyiset sanat ovat ranskalaisille tutut ja ehkä *ne ainoat oikeat*”. Näin kansallisuuden rakentaminen ja kansalliseen identiteettiin limittyvät harjoitteet paikantuvat rasististen käytäntöjen purkamista tärkeämmiksi seikoiksi. Suvaitsevaisuuden ajatukseen liittyy valtasuhde, jossa *meillä* katsotaan olevan oikeus hallita kansallista tilaa ja suvaita lähtökohtaisesti ulkopuolisia toiminnan kohteita. Mekanismi on siten jo itsessään toiseutta tuottava (ks. Hage 2000, 89–91; Huttunen ym. 2005; Lehtonen & Löytty 2003, 8; McKinnon 2006; Suurpää 2005).

Toisaalta maahanmuuttajien lukumäärän rajoittaminen esitetään joissakin oppikirjoissa ainoana ratkaisuna maahanmuuton ongelmiin perustelematta syy-seuraus-

¹³ Poikkeuksen muodostaa Somalia *Maailman ympäri* –kirjassa.

suhteita (ks. esim. *KM Eurooppa*, 95; *Koulun maantieto Amerikka*, 97–98). Ilmiö limittyy *toisenden ekonomiaan*: kansallisella subjektilla katsotaan olevan oikeus olla huolissaan kotoisuuden tunnetta rikkovista ulkopuolisista Toisista (Hage 2000, 89–91). Tällöin ongelman syyksi jää vain liika monikulttuurisuus – esimerkiksi ajatus ”Täällä on liikaa tummaihoisia” – jolloin ristiriitatilanteisiin johtaneet seikat jäävät huomiotta (ks. Hall 1992). Ralph Grillo (2000, 4) kutsuu tätä staattista näkemystä, jossa muut kulttuurit nähdään kulttuurien autenttisuutta uhkaavana tekijänä, *kulttuuriseksi konservatismiksi*. Monikulttuurisuuden vastustus kulminoituu usein erilaisuuden pelkoon ja koettuun kansalliseen uhkaan, jolloin erityisesti maahanmuuttajien oletettujen ominaisuuksien uskotaan kyseenalaistavan ja loukkaavan kuviteltua kansallista subjektia. Moninaisuus on tällöin enemmistön mielestä ”mennyt liian pitkälle” (emt.).

Länsimaiden ulkopuolelta tulevia ihmisiä ja heidän liikehdintäänsä kuvaillaan ajoittain länsimaissa – niin myös oppikirjoissa – metaforisesti pysäyttämättöminä tai jopa uhkaavina luonnonvoimina kuten *virtoina* tai *aaltoina* (vrt. esim. *KM Amerikka*, 76; Conelly 2000, 755; Horsti 2005). Ilmiö liittyy myös Euroopassa vallitsevaan samanaikaiseen kansanvaelluspelkoon ja työvoiman puutteeseen liittyvään pelkoon. Hans Magnus Enzensberger (2003) kutsuu ilmiötä *demografiseksi bulimiaksi*. Oppikirjoissa on siis nähtävissä ajatusrakennelma, jossa länsimaihin syntyy liian vähän lapsia samanaikaisesti, kun muualla vallitsee uhkaava liikakansoitus (ks. myös Mikander & Holm 2014). *Matkalle Eurooppaan* (41–49) piirtää esiin tulevaisuuden mahdollisia kehityslinjoja asian tiimoilta: uhkakuvassa eurooppalaiset jäävät vähemmistöiksi omassa maassaan – ilmiötä kuvaavassa piirroksessa pitkähihaiseen kaavun malliseen dishdashaan¹⁴ pukeutunut muslimimies pyrkii sisään lukitusta ovesta, joka edustaa Euroopan unionia. Toisaalta kirja kertoo, että *kehitysmaiden* nuoret saattavat myös täydentää Euroopan nuoria ikäluokkia tai toimia *apuna* Euroopan matalapalkka-aloilla. Kuvassa piirrospoika- ja tyttö juttelevatkin Euroopan vähäisestä lapsien määrästä ja pohtivat, pitäisikö meidän hankkia lisää lapsia vai *ottaa vastaan* kehitysmaiden nuoria (emt., 41–43). Kehitysmaiden nuoret nähdään näin mahdollisena vastauksena Euroopan syntyvyysongelmaan, mutta vain *meidän* ehdoillamme.

Ghassan Hage (2000, 89–91) korostaa, että samoin kuin rasistit, myös valkoihoiset monikulttuurisuuspolitiikan kannattajat jakavat käsityksen valkoihoisten kulttuurisesta tilasta, johon muut etnisyydet siirtyvät. Näin kumpikin osapuoli pitää yllä valkoisen vallan fantasiaa ja hallintaa. Oppikirjojen maahanmuuttokeskustelussa maahanmuuttajien oma ääni jääkin herkästi syrjään. Kun heille ei anneta omaa toimijuutta, jää heidän roolikseen olla toimien ja katseiden kohteena. Esimerkiksi *Polku 5*

¹⁴ Asulla on erilaisia nimiä eri alueilla. Selvyyden vuoksi käytän vain yhtä nimitystä, dishdashaa.

(75) kysyy monikulttuurisuus-osiossaan, miten nuoret voisivat *auttaa* luokalleen tulleita pakolaista nostamatta pakolaisten omaa toimijuutta esiin. Tällainen vuorovaikutuskonteksti on varmasti hyvää tarkoittava, mutta uusintaa läntistä ylemmyyttä ja länsimaista diskurssia. Sirpa Tani (2004, 140) peräänkuuluttaakin oppikirjoilta vahvempaa otetta kulttuurien kohtaamisen teemoihin – oppilaille tulisi tarjota enemmän mahdollisuuksia pohtia itse ilmiötä eri kanteilta. Myös ennakkoluulojen ja rasismien teemoja olisi hyvä pohtia kokonaisvaltaisemmin oppikirjoissa

Oppikirjojen monikulttuurisuuskuvasto noudattelee etnisyyttä korostavaa ja kansallisvaltioidiskurssia tukevaa salaattikulho-ajattelua. Käytän termiä monikulttuurisuuskuvasto, sillä oppikirjojen kuvat, joissa on valkoihoisesta normista poikkeavia ihmisiä, on usein nimetty monikulttuurisuuskeskustelun alle. Näin ollen oppikirjojen visuaaliset järjestykset pohjautuvat valkoiseen normiin. Monikulttuurisuus paikannetaan yleensä koululuokkakuvaan tai *värikkääseen* katukuvaan. Tyypillisessä koululuokkakuvan kuvatekstissä korostetaan kuvan oppilaiden juurien olevan eri puolilta maailmaa, ja oppilaita saatetaan jopa pyytää tunnistaman kuvissa olijoiden tai heidän vanhempiansa alkuperämaat heidän kasvopiirteidensä perusteella (ks. esim. *Avara Amerikka*, 144; *KM Amerikka*, 17, 96; *Koulun maantieto Amerikka*, 8; *Koulun maantieto Eurooppa*, 10). Näin ylläpidetään käsitystä, että tietyn maalaiset ihmiset näyttävät tietynlaisilta ja kansallisuus on geneettistä. *Matkalle Eurooppaan* (140) määrittelee etnisen ryhmän *ulkonäkönsä*, kielensä, uskontonsa ja muun kulttuurinsa perusteella yhtenäiseksi ihmisryhmäksi. Määritelmä on varsin ulossulkeva. Lisäksi ”näkyvä” etnisyys kuten ulkonäköön liitetyt määreet ovat usein kielteisiä, koska ulkonäköä käytetään useammin määrittelemään muuta kuin omaa ryhmää (Hobsbawm 1994).

Oppikirjoille tyypillisiä visuaalisia järjestyksiä ovat myös monikulttuurisuutta ylläpitävät kuvat. Esimerkiksi *Polku 5* -kirjassa (72–73) on kuva, jossa valkoihoinen ja tummaihoisen poika pitävät toisiaan kädestä kiinni ja istuvat. Kummallakin on päällään asialliset neuleet, luultavasti koulupuvut. Kuvatekstissä todetaan, että ”On rikkaus saada ystäviä muista kulttuureista”. Näin tumma ihonväri yhdistetty *muihin kulttuureihin*. Monikulttuurisuuskuvastossa korostetaankin usein ihmisten erilaisia taustoja ja yhdessäoloa. Toki oppikirjoista on löydettävissä myös tätä alleviivaavaa monikulttuurisuuden esittämistä rikkovia kuvastoja. Tällöin kuvissa voi olla erinäköisiä ihmisiä ilman ilmeistä monikulttuurisuuskontekstia. Esimerkiksi *Pisara 6* -kirjassa (88) on *Nuoreksi kasvaminen* -osiossa kuva, jossa laiturilla uimaan menevistä lapsista kaksi on tummaihoisia, loput vaaleaihoisia, ja *Kauan sitten 1* -kirjassa (146) on kuva ”englantilaisista koulupojista” British Museumissa, ja kuvassa on myös tummaihoisia poikia. *Avara Maailmassa* (56) on jopa kuva tummaihoisista palomiehistä eli arvostetuista ei-valkoisista ammattilaisista – siis toimijoista – työssään. Tämä on varsin harvinaista

oppikirjojen visuaalisissa järjestyksissä. Oppikirjoille on myös tyypillistä esitellä monikulttuurisuutta erityisesti rodullisten ja uskonnollistettujen kuvastojen kautta, jolloin muut ei-tummaihoiset tai ei-islaminuskoiset vähemmistöt jäävät herkästi syrjään. Ulkonäöllisesti erottuvat ryhmät onkin helpompi nähdä tai perustella Toisiksi.

Oppikirjoissa ihmisten välisiä ylikansallisia siteitä ei juuri pohdita. Lähinnä esiin nousevat globalisaatio¹⁵, kulku- ja viestintäyhteyksien nopeutuminen yleisellä tasolla sekä maailmankaupan lisääntyminen. Termi kansainvälisyys sitä vastoin esiintyy silloin tällöin myös oppikirjoissa. Sanalla on varsin positiivinen kaiku. Kansainvälisyys yhdistetään ennen kaikkea monikansalliseen kauppaan, jossa tuotteita valmistetaan ja kuljetetaan ympäri maailmaa. Myös eurooppalaisia ja läntisiä kaupunkeja saatetaan kuvailla kansainvälisiksi. Lisäksi kansainvälisyyteen liitetään ulkomaanmatkailu.

Turismi on kulttuurisen kohtaamisen ja kulttuurien välisyyden muoto, jonka merkitys korostuu nykypäivänä. Ilmiö ei ole uusi, mutta koska turismi edellyttää vapaa-aikaa, limittyy se ennen kaikkea moderniin ja hyvinvoivaan (Urry 2006, 222). Turismi on suorastaan yllättävän läpitunkeva tapa ymmärtää maailmaa, sen paikkoja ja kulttuureja oppikirjoissa. Turismi nostetaan oppikirjoissa jopa asiaksi, jonka *vuoksi* tarvitaan tietoa eri kansoista ja kulttuureista. Esimerkiksi *Avara Amerikka* (64–65, kursivointi lisätty, vrt. myös *Avara Maailma*, 60; *Historia* NYT 7–8, 12–13) perustelee kulttuurien tuntemisen tärkeyttä matkailun kautta: ”Kulttuurin eri piirteitä on hyvä tuntea, jos matkustelee eri puolilla maailmaa. Näin ei tule ainakaan tietämättömyyttään loukanneeksi ketään”. Tällöin kulttuurit hahmottuvat olemuksellistavassa kansallisessa merkityksessään (ks. luku 3.5) ja itseasiassa oman elinpiirimme ulkopuoliseksi asiaksi. Lisäksi turismin merkitys ylikorostuu – näitä tietoja tarvitaan varmasti muuhunkin kuin matkusteluun, ja toisaalta matkustelu lisää kulttuuristen käytäntöjen tuntemusta. Perinteisesti turismi nähdään positiivisena asiana, sillä se tuo tuloja ja tunnettavuutta valtiolle (ks. esim. Henama & Apleni 2018). Tämä on havaittavissa oppikirjoissa, vaikka niissä huomioidaan myös turistien haittavaikutuksia luontoon sekä joissakin kirjoissa pohditaan lisäksi mahdollisia paikallisten elämään vaikuttavia ristiriitoja ja ongelmia (ks. *Avara Eurooppa* 64–66; *Matkalle Eurooppaan*, 82–86).

Oppikirjojen turismikeskusteluun liittyy kolme tämän väitöskirjan kannalta oleellista ajattelumallia: turistin asema vierailijana, olemuksellistava kulttuurikäsitte sekä eksoottisuuden ja toiseuden tuottaminen. Aloitan aiheen käsittelyn vierailija-diskursista. Turismin kautta matkataan konkreettisesti tai mielikuvituksen avulla yli tilallisten rajojen, mutta ilmiöön liittyy aina *kotiin paluu* (Urry 2006, 220), ja kohtaamiset ovat usein varsin lyhytkestoisia. Se on siis helppo ja turvallinen tapa tutustua vieraaseen. Turismin ja matkailun välityksellä ihmiset saavat kosketuksia muihin alueisiin,

¹⁵ Oppikirjojen globalisaatiokeskustelu, ks. luku 5.4.7.

maihin ja niiden ihmisiin. Tämä näkyy myös nuorten kokemissa topologiassa maailmoissa, sillä suomalaisnuoret kohtaavat moninaisuutta usein juuri turismin kautta (ks. luku 7). Osa oppikirjoista on rakennettu kokonaisuudessaan tämän kontekstin kautta. Esimerkiksi *Matkalippu historiaan* -kirjasarjassa oppilaat ikään kuin tekevät matkan historiaan. Tämä näkyy kappaleiden alkuun sijoitetuissa matkalipuissa, joista käy ilmi ”matkan” kohde eli alue, josta kappale kertoo. Myös *Matkalle Eurooppaan* ja *Maailman ympäri* -kirjoja kuvaillaan käytettäväksi matkan tapaan. *Maailman ympäri* -kirjasta suinkin lukijaa *maailmanmatkaajaksi*. Lisäksi *Kauan sitten 1* kuvailee alkuteksteissään, että kartat auttavat oppilasta hahmottamaan ”missä päin maailmaa kulloinkin olet” ja näin ”helpottaa matkantekoa”. Maantiedon *Polku 5* -kirjassa on puolestaan kuvitteellisia lomalta lähetettyjä postikortteja esitellyistä valtioista. Tämä kertoo turismiin liittyvistä positiivisista tunnetiloista ja yhteiskunnallisesta merkittävytydestä – oppimisesta halutaan tehdä mielenkiintoisempaa ja innostavampaa matkailun avulla. Turismin kautta voidaankin tutustua vaikkapa Afrikkaan turvallisessa ja tutussa kontekstissa – safariauton sisällä lähinnä eläimiä katsellen. Ilmiö on kuitenkin ristiriidassa vallitsevan ilmastonmuutoskeskustelun ja kouluissa opetetun ekologisesti kestävä elämäntavan kanssa.

Vieraileva turisti myös naturalisoi läntistä kulttuurikaarta. Tämä näkyy siinä, että antiikin Kreikkaa ja Roomaa yhdistetään vahvasti nykyturismiin: *maailman kauneimpina* pidetyt Akropoliin kukkulat voit nähdä lentäessäsi Ateenan ylitse (*Kauan sitten 1*, 90), ja Roomassa turistin kannattaa tutkia likakaivojen antiikin ajoilta periytyviä tekstejä (*Matkalippu historiaan 5*, 144–160). Nykyturistikuvissa esitellään myös muun muassa Delfoin raunioita, Olympialaisia, Pompeijia ja Santorinia sekä suosittuja kaupunkimaisemia (ks. esim. *Kauan sitten 2*, 106). Näin oppilas ikään kuin siirretään antiikin aikaan samalla tavoin kuin hän ehkä vierailee perheensä kanssa näillä alueilla sijaitsevilla turistikohdeilla.

Oppikirjoissa turismi liittyy luonnollisesti läntiseen kosmopoliittiseen elämäntapaan. *Suuntana Suomi* (135–137) jopa toteaa, että ”Meille lentokoneella matkustaminen on arkipäivää”. Oppikirjoissa pohditaan nuorten omia matkoja ja pyydetään oppilaita suunnittelemaan erilaisia matkareittejä erityisesti Euroopassa ja Australiassa (ks. esim. *Avara Eurooppa*, 66; *Jäljillä 5*, 130–137; *Polku 5*, 51, 80). Ilmastodiagrammit ovat puolestaan hyvä apu lomasuunnitelmien tekemiseen, ja laskettelukuvan yhteydessä muistutetaan, että lomamatka kannattaa varata hyvissä ajoin (ks. *Pisara 5*, 41). Oppilaiden kyky matkustella nostetaan oppikirjoissa suorastaan itsestään selväksi asiaksi. Tausta-ajatuksena korostuu ajatus meidän Pohjolan ihmisten valon ja lämmön kaipuusta syksyn ja talven kylmyydessä ja pimeydessä. Näin oppikirjoista piirtyy

esiin eräänlainen suppea tulkinta kulttuurisesta kosmopolitanismista (ks. esim. Delanty 2006, 26–33), jossa maailmankansalaisuus limittyy lähinnä turismiin, ja ilmiö tukeutuu rikkaiden länsimaalaisten etuoikeutettuun asemaan. Nuoria koskevan aineistoni perusteella matkailu on kuitenkin varsin jakautunutta – osalle nuorista kaukomatkatkin ovat jokavuotisia, osa ei ole käynyt Tallinnaa tai Tukholmaa pidemmällä (ks. luku 7). Siitä huolimatta esimerkiksi Thaimaa käsitellään oppikirjoissa pitkälti turismin kautta, sillä onhan maassa talvisin suotuisat säät, jolloin ”Rikkaiden teollisuusmaiden asukkaat kaipaavat eniten etelän aurinkorantoja” (*Pisara* 6, 66). Kirjoissa näkyy myös ajoittain länsimaista diskurssia todentava oletus, että turistit ovat vaa-leaihoisia (ks. esim. *Luonnonkirja* 5, 113).

Turismi on kansallisvaltioidiskurssia tukeva tapa kuvata kulttuurien välisyyttä ja ihmisten liikettä, sillä turismi hahmotetaan yleensä valtioiden tai valtioihin liitettyjen paikkojen kautta. Tämä näkyy väitöskirjassani sekä oppikirjojen että nuorten (ks. luku 7) tuottamassa tiedossa. Esimerkiksi maantiedon kirjojen valtioesittelyissä kerrotaan turismista elinkeinona ja kuvaillaan nuorille eri valtioiden nähtävyyksiä. Maantiedon Eurooppa-kirjoissa on lisäksi usein erillinen kappale, jossa esitellään Euroopan matkailukohteita, esimerkiksi Madeira ja Venetsia (ks. *KM Eurooppa*, 62; *Koulun maantieto Eurooppa*, 146).

Erityisesti tietyt maat ja kaupungit kuvataan hyvin vahvasti turismi- ja nähtävyyks-kontekstin kautta. Esimerkiksi Ranskaan ja Pariisiin yhdistetään Eiffel-torni, Louvre ja Disneyland, Lontooseen ja Isoon-Britanniaan esimerkiksi Big Ben, kaksikerrosbussit, sanomalehtipaperista tarjotut fish and shipsit ja säkkipilliä soittavat kiltteihin pukeutuneet skotit. Näin kulttuuri hahmottuu turismin kautta varsin olemuksellisenä ja eräänlaisena kulttuurin suorittamisena, pintapuolisena esityksenä. Tällöin kulttuuria esitetään sen autenttisuuden vahvistamiseksi (vrt. MacCannell 1973). Voidaan puhua jopa itse-orientalismista eli orientalistisen diskurssin tietoisesta käytöstä (ks. Wei, Qian & Sun 2018). Tietyt perinteet ja kliseet liitetään tiettyihin maihin. Espanjalaisuus nähdään esimerkiksi härkätaistelujen ja flamenco-tanssin kautta. Identiteetit, maisemat ja paikat saattavat näin saada myytin kaltaisia konnotaatioita (vrt. Pritchard & Morgan 2003). Koska turismi yhdistyy olemukselliseen kulttuurikäsitteeseen, limittyy se myös kansallisen identiteetit rakentamiseen (ks. myös Gillen & Mostafanezhad 2019). Esimerkiksi *KM Maailma* (54) toteaa, että omat *perinteet saattavat vahvistua*, kun omaa kulttuuria esitellään *vierailla*. Turismi-diskursseissa sekä paikalliset että turistit edustavat maataan, josta heidän tulee antaa hyvä kuva (vrt. Prokkola & Ridanpää 2017).

Oppikirjat erottelevat maan tavoista, kielestä ja kulttuurista kiinnostuneet kulttuurimatkailijoiksi (ks. esim. *KM Maailma*, 96), vaikka itse keskittyvät lähinnä nähtävyyksien turismin esiin tuontiin. Toisaalta historiaa ja kulttuuria käytetään vetovoimatekijöinä tällaisten turismi-instituutioiden ja nähtävyyksien taustalla (ks. esim. Krool, Vdovichen & Hyshchuk 2018). *Pisara 6* (46) kuvailee egyptiläisen kulttuurin kiinnostavan matkailijoita, mutta paikantaa tämän kulttuurin vain nähtävyyksiin, rantaelämään ja sukeltamiseen sekä kameliratsastuksiin. Näin turismikonteksti ei limity juurikaan varsinaiseen egyptiläiseen nykykulttuuriin vaan lähinnä turistien tarpeisiin. Turismikontekstia ei siis käytetä oppikirjoissa suoranaisesti erilaisuuden kohtaamisen diskurssieihin. Vaikka turismi on koko maailmaa käsittelevä teema oppikirjoissa, esitellään kulttuuriltaan tutuimmiksi nähtyjä Australiaa, Yhdysvaltoja ja Eurooppaa erityisen turismikeskeisesti.

Oppikirjojen turismi-osuuksiin liitetään myös alkuperäisasukkaita kulttuurisen esittämisen kautta. Esimerkiksi aboriginaalit ja maasait tuodaan turismin yhteydessä näyttävästi esiin (ks. esim. *KM Maailma*, 55–59). Alkuperäisväestöt herättävät usein mielenkiintoa turistien keskuudessa (ks. esim. Cappucci 2016), ja vaikka he jäävät yleensä yhteiskunnallisesti marginalisoiduiksi ryhmiksi, nähdään heidät turismin kautta romanttisesti eksoottisina ja kiehtovina (Niskala & Ridanpää 2015). Asetelma liittyy turismiin limittyvään autenttisuuden kaipuuseen (ks. MacCannell 1973): Lomakohteita markkinoidaan usein eksoottisuuden tai jopa orientalismin kautta (Yan & Santos 2009). Alkuperäisasukkaat ovatkin oppikirjoissa osaltaan eksoottisen matkailun vetonauloja.

Oppikirjoissa ”Eksoottinen luonto houkuttelee turisteja” Länsi-Intian saaristoon, ja Thaimaa tarjoaa turisteille aurinkorantojen lisäksi *eksotiikkaa* (ks. esim. *Avara Amerikka*, 121). Tämä tarkoittaa ilmeisesti norsuilla ratsastamista, *erilaisia* ruokalajeja, *eksoottisia* ruoka-aineita sekä katukuvassa näkyviä buddhalaisia munkkeja (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto 6*, 86). Turistin katseeseen liittyy näin valtasuhteita: se on usein ikään kuin läntistä tirkistelyä eksoottiseen (Wearing & Wearing 2006). Turismi vahvistaakin arkipäiväisten geopolittisten kohtaamisten kautta esimerkiksi länsi vastaan muu maailma jaottelua (Gillen & Mostafanezhad 2019). Eksoottisuutta tai outoutta löytyy tosin lähempääkin. Esimerkiksi *Matkalle Eurooppaan* (130) kertoo Viron olevan tuttu monille suomalaisille, mutta muiden Baltian maiden ja itäisen Keski-Euroopan olevan *jo oudompia*. Itä-Eurooppa asemoidaan oppikirjoissa geopolittisesti vieraaksi, kuten seuraavassa luvussa kuvailen.

Tässä luvussa olen tarkastellut ensimmäisen tutkimuskysymykseni mukaisesti sitä, miten oppikirjat hahmottavat monikulttuurisuutta. Hybridisistä viittauksista huoli-

matta valtiot ymmärretään oppikirjoissa pääpiirteittäin varsin yksikulttuurisina, jolloin monikulttuurisuus nähdään ulkoapäin tulevana asiana perinteisen monikulttuuriskäsityksen mukaisesti. Kokonaisuudessaan oppikirjojen monikulttuuriset käytännöt limittyvät yleensä pluralistiseen malliin, jossa tunnustetaan eroja ja pyritään näennäisesti tasa-arvoon, mutta jossa valkoisuus näyttäytyy normina ja ei-valkoiset tai muuten vieraat näyttäytyvät lähinnä ulkopuolisina (ks. myös luku 6.2). Kriittiset monikulttuurisuuskäytännöt eivät siten ole kovin yleisiä. Näin tarjottu monikulttuurisuuskäsitys limittyy myös geopolittisiin asemointeihin ja kuulumisen tunteeseen.

5.3 Me ja ne – länsimaisen diskurssi ja geopolittisesti jakautunut maailma

Tämä luku pureutuu oppikirjojen maailmankuvaa hallitsevan länsimaisen diskurssin, sen taustalla vaikuttavan eurosentrismin, ja diskurssia tukevien geopolittisten ja toiseuttavien ajatusrakennelmien esiin tuomiseen. Näillä mekanismeilla eurooppalainen ja länsimainen versio maailmasta saadaan näyttämään luonnolliselta (vrt. Lehtonen 1998, 22–25). Eurooppa- ja länsikeskeisyyttä onkin perinteisesti luonnollistettu erityisesti maantieteen ja historian opetuksessa (Jokisalo 2009; Shohat & Stam 1994, 1–14; Rikkinen 1996, 60). Ella Shohat ja Robert Stam (1994, 1–14) kuvailevat, että länsikeskeisyys on oikeastaan laajennettua eurosentrismia: ilmiö on kolonialismin jäänne, jossa tuotetaan lineaarista kehityskaarta antiikin Kreikan ja Rooman kautta teolliseen vallankumoukseen ja länsimaisen demokratian voittokulkuun. Samalla läntiset normit ajatellaan maailman normeina ja tiede ja teknologia läntisinä arvoina.

Vastaava arvottava rakenne on nähtävissä oppikirjoissa. Laajennetun eurosentrismin mukaisesti oppikirjojen kerronta keskittyy länteen ja korostaa *läntisiä arvoja*, jolloin lännen ulkopuolinen maailmaa saattaa jäädä oppikirjojen perusteella oppilaille varsin vieraaksi. Lännen vastakohtana eli Toisena hahmottuvat mahdolliset ulkopuoliset sisäänpyrkijät, Itä sekä *kehitysmaat*. Asetelma on geopolittinen eli alueita, maita, kulttuureja ja ihmisiä arvottava. Myös käytetyt käsitteet, itä ja länsi sekä teollisuus- ja kehitysmaa, ovat todellisuudessa varsin epämääräisiä. Näiden kulttuuristen termien näennäinen itsestäänselvyys piilottaa alleen niiden ideologisesti rakennetut diskurssit ja sen, että ne ovat ajassa ja paikassa muuttuvia historiallisia ja kielellisiä rakennelmia (Hall 1992c, 279; Wolff 1991). Esimerkiksi länsimaa on yhteiskunnallisessa keskustelussa vakiintunut termi, vaikka sen raja-alue ei yleensä ole näkyvä. Myöskään oppikirjat eivät määrittele itää ja länttä niiden sisältämistä jännitteistä ja eronteista huolimatta. Pureudun tässä luvussa oppikirjojen Eurooppa- ja länsi-keskeisyyteen, lännen

ulkoiseen ja sisäiseen Toiseen, idän ja lännen väliseen dikotomiaan sekä teollisuusmaiden ja kehitysmaiden väliseen kuluun. Pohtimalla näiden käsitteiden ja ilmiöiden rakenteita ja kategorisuutta arkipäiväisen geopolittisen katsontakannan eli linssin kautta saadaan myös niiden sisältämä valta näkyvämmäksi (vrt. esim. Gillen & Mostafanezhad 2019; Laketa 2015).

Oppikirjojen sisään- ja ulossulkevan identiteettipolitiikan (ks. luku 6.2) ja tilan geopolittisen arvottamisen ytimessä on yhtenäiseksi nähty Eurooppa ja länsi, joihin ulkopuolinen maailma suhteutuu. Stuart Hall (1992c) kuvailee, että läntisessä ajattelussa on olemassa lähinnä länsi ja sen ympärille rajautuvat muut. Oppikirjojen harjoittama maailman eurosentrisen kehystämisen ja luonnollistamisen alkaa jo muinaishistoriasta. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että vaikka maanviljely keksittiin itsenäisesti eri puolilla maailmaa (ks. Diamond 2004), keskittyvät oppikirjat kuvailemaan hedelmällisen puolikuun tapahtumia jättäen muun maailman kehityspolut suurelta osin kertomatta. *Horisontti* 5/6 (14–18) menee jopa niin pitkälle, että maanviljelyn keksiminen käsitellään käytännössä vain Euroopan eli jäämies Ötzin sekä Tonavan varren varhaisimpien maanviljelijöiden kautta. Hedelmällisen puolikuun liittyminen maanviljelyn keksimiseen mainitaan kirjassa vain *Miten muualla*-tietosivulla (ks. emt., 27). Geopolitiikan ja eurosentrisen historiallisen kertomuksen avulla luonnollistetaan näin läntistä valta-asemaa (vrt. Agnew 1998).

Eurooppa esiintyy oppikirjoissa omana vahvana kokonaisuutenaan läpi historian. Ella Shohatin ja Robert Stamin (1994, 1–14) kuvailun mukaisesti antiikin aika hahmotetaan eräänlaisena Euroopan ja eurooppalaisen – oikeastaan koko läntisen – kulttuurin alkupisteenä myös oppikirjoissa: ”Eurooppalaisen kulttuurin sanotaan saaneen alkunsa Kreetalla noin 3000 vuotta ennen ajanlaskumme alkua” (*KM Eurooppa*, 9). Antiikin vaikutuksen katsotaan elävän yhä edelleen vahvana. *Kauan sitten* 1 (62, kursivointi lisätty) vetoaakin, että ”*Meissä* kaikissa on ripaus kreikkalaista: muinaisuuden kansoista kreikkalaiset ovat vaikuttaneet meidän elämäämme kaikkein eniten. Meikin olemme monella tavalla ‘kreikkalaisia’”. Näin siksi, että *uskomme*, että demokratia eli kansanvalta on *oikein*, käymme teatterissa ja *ihailimme* esimerkiksi urheilusankareita ja kauniita taideteoksia. Oppikirjojen lista antiikin ajoilta perityistä asioista on mittava ulottuen aina junaraiteiden leveyteen sekä syömiimme lihapulliin ja pannukakkuihin (ks. esim. *Matkalippu historiaan* 5, 16, 171). Muinaista Roomaa rinnastetaan oppikirjoissa jopa Euroopan unioniin kuvailemalla Roomaa yhtenäisen Euroopan alkuajatuksiksi yhteisine rahoineen ja passittomine siirtymisineen alueelta toiseen (ks. *Historian tuulet* 1, 150, 89; *Kauan sitten* 1, 120–121). Näin antiikin perintö ja kulttuurinen jatkuvuus eurooppalaisessa kontekstissa luonnollistuu ja korostuu oppikirjoissa, ja aikakautta tulkitaan osittain nykymaailmasta käsin.

Nykypäivän katsontatapaa korostaa se, että esimerkiksi Sparta nähdään oppikirjoissa ikään kuin *buonompana* kuin demokratian alkupisteeksi mielletty Ateena: Ateena oli *loistava tieteen ja taiteen kaupunki* vastakohtana *synkälle ja ilottomalle* Spartalle (ks. *Kanan sitten* 1, 79). Pia Mikander (ks. esim. 2012) on keskittynyt omassa vastaavalla oppikirja-aineistolla toteutetussa väitöskirjassaan länsimaisuuden rakentamiseen oppikirjoissa ja toteaa vapauden ja demokratian esiintyvän oppikirjoissa lännelle olemuksellisina arvoina – niitä ei olisi voitu keksiä missään muualla. Hän kritisoikin oppikirjoissa esiintyvää ristiriitaa: antiikin Kreikka ymmärretään oppikirjoissa eurooppalaisuuden alkupisteinä, vaikka Ateena ja Sparta hahmotetaan niissä suorastaan vastakohtaisina paikkoina (emt., 36). Ateenan demokratian perintöä korostetaan kirjoissa siis vahvasti, vaikka historiantutkija Jukka Korpela (2005) huomauttaa, että Ateenan demokratiaa ei tulisi samastaa länsimaiseen kansalaisyhteiskuntaan – niin erilaisesta asiasta on kyse. Korpela kuvaileekin länsimaisen oikeusvaltion muodostuneen lähinnä vahingossa, kun Bysantin ja Lähi-idän voittokulkua seuranneet eurooppalaiset joutuivat kehrittelemään uusia omanlaisiaan ratkaisujaan.

Ajatus suhteellisen yhtenäisestä Euroopasta ja eurooppalaisesta kulttuurista jatkuu oppikirjoissa antiikin ajan jälkeenkin. Kaarle Suuri nähdään *Euroopan isänä* tai *ensimmäisenä suurena eurooppalaisena* hallitsijana, joka unelmoi Rooman valtakunnan uudesta loistosta (*Historia kertoo* 5, 181; *Kanan sitten* 2). *Nykyinen* ilmeisesti yhtenäiseksi ymmärretty *eurooppalainen käytöskulttuuri* puolestaan juontaa juurensa Aurinkokuntaan hovista, ja renessanssin myötä Eurooppaan vakiintui yksilöllisyyttä, älyllistä uteliaisuutta ja omiin kykyihin luottamista arvostava ajattelumalli (ks. *Historia kertoo* 6, 46–48, 85–86). Eurooppa ymmärretään oppikirjoissa sekä historialliselta että nykyiseltä olemukseltaan luonnonoloiltaan vaihtelevaksi ja uniikkien kansojen rikkomaksi alueeksi, jota kuitenkin yhdistää voimakkaasti kristikunta tai eurooppalaisuus (ks. esim. *Jäljillä* 5, 134; *Kanan sitten* 2, 12–13; *Polku* 5, 72). *Historia NYT* 7–8 (297–298) korostaakin, että ”Eurooppalainen identiteetti on voimistunut – Euroopan asukkaat tuntevat olevansa paitsi omien maittensa kansalaisia myös eurooppalaisia”. Kirja esittää tämän faktana, vaikka todellisuudessa tällaisen ylikansallisen eurooppalaisen identiteetin (ks. Friedman & Thiel 2012) luominen ja omaksuminen on ollut osittain varsin vaikeaa (ks. esim. emt.; Kumar 2004, 45; Rikkinen 1996). Nykyeurooppalaisuutta hahmotetaan oppikirjoissa kuitenkin yleisesti nimenomaan Euroopan unionin ja sen kansalaisuuden kautta (ks. esim. *Aikalainen* 8, 151).

Eurooppa mielletään vahvasti osaksi *länttä*. Erkki Toivanen (2004, 7–9) kuvailee, että länsi oli aiemmin osa Eurooppaa, mutta nykyisin Eurooppa on vain osa länttä. Länsi hahmotetaan yleensä länsimaisen kulttuurin kautta, ja tällä voidaan viitata hel-

lenismin perintöön eli kristilliseen Eurooppaan, Lähi-itään ja islamilaisuuteen. Euroopassa länsimaisuus määritellään kuitenkin yleensä suppeamassa merkityksessä eli siirtymä-alueena, johon kuuluvat roomalainen hellenistinen maailma ja siitä muodostunut Länsi-Eurooppa (Korpela 2015, 25–26). Länsi on siten historiallinen ja kulttuurinen, ei maantieteellinen rakennelma (Hall 1992c, 277). Laajasti ymmärrettynä länsimaiseen kulttuuripiiriin saatetaan oppikirjoissa sisällyttää esimerkiksi Eurooppa ja Venäjä sekä Etelä- ja Pohjois-Amerikka (ks. *KM Maailma*, 49–52), mutta yleensä länsimailla tarkoitetaan lähinnä Eurooppaa, Yhdysvaltoja ja Kanadaa sekä Australiaa (silloin kuin Australian olemassaolo muistetaan) (ks. *Luonnonkirja* 5, 135–136). Tätä ei kuitenkaan kirjoiteta oppikirjoissa selkeästi auki. Hämmäntävä esimerkki idän, lännen ja maanosarajauksien epämääräisyydestä oppikirjoissa on *Horisontti 9* -kirjan (25) tilasto naisten työssäkäynnistä, jossa ”Aasian maita” edustavat vain Uusi-Seelanti, Australia ja Japani. Käsitteiden mielivaltaisuutta tuodaan esiin lähinnä *Aikalainen 8* -kirjassa, joka käyttää poikkeuksellisesti lainausmerkkejä kertoessaan ”idästä” ja ”lännestä” kylmän sodan yhteydessä.

Läntisten arvojen eräänlaiseksi alkupisteeksi paikantuu oppikirjoissa antiikin Kreikan lisäksi Ranskan suuri vallankumous. Esimerkiksi *Historia NYT* 7–8 (34–36) korostaa, että Yhdysvaltojen itsenäisyysjulistuksen ja Ranskan suuren vallankumouksen sanoma on vaikuttanut asiakirjoihin kuten YK:n ihmisoikeuksien julistukseen ja Suomen perustuslakiin, joissa ”on määritelty länsimaisten ihmisten käsitys siitä, miten ihmisiä tulee kohdella”. Ihmisoikeuksien julistuksen periaatteet kuten ihmisten vapaus ja tasa-arvo, kansanvalta, äänioikeus ja ilmaisun vapaus ovat siis osa länsimaista kulttuuria (ks. *Forum* 6, 194–201). Samoin korkea elintaso, kehittynyt teollisuus, demokratia ja ihmisoikeudet paikantuvat oppikirjoissa länsimaihin yhdistyviksi ilmiöiksi (ks. myös Mikander 2015b). Näitä arvoja ei kuitenkaan peilata esimerkiksi kolonialismin ja fasismin sisältämiin arvolatautuksiin, kuten Pia Mikander (2015b) korostaa. Pekka Isakson ja Jouko Jokisalo (2005, 64) huomauttavatkin, että Eurooppa näyttäytyy muualla maailmassa vahvasti riiston, alistamisen ja väkivallan kautta. Eurooppa ja länsi voidaankin tulkita myös ideaaliksi ja ideologiaksi (Kumar 2003, 49).

Yhdysvallat nousee oppikirjoissa lännen stereotypiaksi ja kiintopisteeksi. Yhdysvaltojen ja Länsi-Euroopan sidettä ja yhteistä menneisyyttä tuetaan sillä, että useat oppikirjat paikantavat nyky-yhdysvaltalaiset erityisesti länsieurooppalaisten ja pohjoismaalaisten siirtolaisten jälkeläisiksi (ks. esim. *Historia NYT* 7–8, 83; *KM Amerikka*, 17; *Koulun maantieto Amerikka*, 25). Esimerkiksi *Avara Amerikka* -kirjan (82–86) *Muista nämä* -osiossa todetaan vain, että englantilaiset, ranskalaiset ja pohjoismaalaiset asuttivat Anglo-Amerikan. Näkemys on mielenkiintoinen, sillä Yhdysvaltoihin muutti erityisen runsaasti etelä- ja itä-eurooppalaisia. Oppikirjoissa läntisemmiksi

nähdyt pohjoismaalaiset saavat kuitenkin enemmän huomiota Yhdysvaltojen rakentajina ja kansakunnan muodostajina länsimaista diskurssia tukien.

Oppikirjoissa läntisiä ja eurooppalaisia arvoja luonnollistetaan ja universaloidaan kertomalla niiden tapahtumista ikään kuin koko maailmaa ja ihmiskuntaa koskevinä asioina. Esimerkiksi *Keskiajan ihmisten käsitys maailmasta* -kappaleessa (ks. *Historian tuulet II*, 15–17) kuvaillaan katolisen kirkon vaikutusta ihmisten elämään liittämättä kappaletta eurooppalaiseen kontekstiin. Samoin ruton aiheuttamaa suurta kuolleisuutta Euroopassa korostetaan oppikirjoissa, mutta tartuntataudin vaikutuksista muualla maailmassa ei mainita kirjoissa. Näin syntyy mielikuva, jossa rutto rajautuu vain Eurooppaan tai vaihtoehtoisesti maailma hahmottuu vain Euroopan kautta. Tilasto 1500–1800-lukujen sodissa kuolleet (*Horisontti* 9, 142) tukee ilmiötä. Mitä luultavammin tilaston alueellinen raja on Eurooppa, mutta asiaa ei koeta tarpeelliseksi edes mainita, niin itsestään selvä eurooppalainen konteksti on. Huomionarvoista on myös oppikirjojen määrittelemättömän me-muodon käyttö, joka kuitenkin paikantuu ilmeisen vahvasti eurooppalaisuuteen, läntisyyteen ja kristinuskoon: ”Me ajattelemme että aika etenee suoran viivan tavoin” (*Memo* 7, 8, kursivointi lisätty), ja *meidän* tapamme käyttää merkintöjä ennen ja jälkeen Kristuksen syntymän on peräisin 500-luvulta (*Matkalippu historiaan* 5, 16). Onkin yllättävää, että osa historian kirjoista käyttää ajanilmaisemiseen kristinuskoon perustuvia eKr. ja jKr. merkintöjä neutraalimpien eaa. ja jaa. merkintöjen sijaan.

Myös muuta maailmaa ja sen historiaa katsotaan herkästi eurooppalaisen vinkkelin läpi. Eurosentrisyyden keskiössä onkin eurooppalaisten maailman karttoittamiseen liittyvä tiedon tuottaminen ja paikkojen nimeäminen (Pratt 1992). Esimerkiksi löytöretkeilijät löysivät *aiemmin tuntemattomia maanosia*, ja maailman korkein vesiputous, Angelin putous, löytyi vasta viime vuosisadalla (ks. *Historian tuulet II*, 84–85; *Koulun maantieto Amerikka*, 14). Näin paikat ja alueet ovat tunnettuja vasta, kun länsimaalaiset tietävät ne. *Horisontti* 5/6 -kirjan (261) *Miten muualla* -tietosivun karttaan onkin merkitty vain eurooppalaisia tai eurooppalaisten käsissä olevia ihmisiä – Amerikoissa on konkistadoreja ja Afrikassa lähinnä orjia. Näin ”Maailman historiasta tulee osa Euroopan historiaa eikä päinvastoin”, kuten Pekka Isakson ja Jouko Jokisalo (2005, 36) kuvailevat. Jotkut kirjat jopa mieltävät kirjoitustaidottomuuden, lapsityövoiman käytön ja pitkät työpäivät melua pitävien koneiden parissa kauan sitten tapahtuneiksi asioiksi (ks. *Forum* 7, 58; *Horisontti* 7/8, 75; *Kauan sitten* 1, 6–14), vaikka nämä asiat ovat yhä arkipäivää monilla alueilla. *Aikalainen* 8 (158) tiedostaa ilmiön toteamalla kuvatekstissä, että ajattelemme usein asioista varsin *Eurooppa-keskeisesti*, vaikka maailman taloudellinen ja väestöllinen painopiste on siirtymässä Euroopan ja Yhdysvaltojen ulkopuolelle. Kuvatekstin sanomaa syö kuitenkin se, että se sijaitsee

kirjan lopussa olevassa *Euroopan ulkopuolella* -osuudessa. Näin ollen eurooppalaisuuden tuottaminen tapahtuu samanlaisin mekanismein kuin banaali nationalismi (ks. Billig 1995) – näennäisen huomaamattomin symbolein, sanankääntein ja huomioin.

Läntisiä normeja vahvistetaan perinteisesti luomalla vastapareja kuten meidän kansat, niiden heimot, meidän kulttuuri, niiden folklore tai meidän uskonto, niiden taikausko. Näillä vastakohtaisilla toiseuden representaatioilla käydään hyväksymisen ja syrjimisen dialektiikka, jossa esimerkiksi villit afrikkalaiset suljetaan pois *meidän* sivistyneestä maailmastamme (Culcasi 2006; Miles 1994; Shohat & Stam 1994, 1–14). Kyseisenlaiset vastaparit näkyvät hyvin oppikirjojen teksteissä ja visuaalisissa järjestyksissä, joissa läntisiin maihin yhdistetään varsin erilaisia ilmiöitä kuin ei-läntisiksi koettuihin maihin. Nämä määreet antavat kuvaa siitä, millaisina valtiot ja alueet nähdään tai halutaan nähdä. Länsimaista puhuttaessa käytetään enemmän superlatiiveja, ja niihin liitetään kehittyneisyyttä ja vaurautta kuvaavia sanoja. Erityisesti läntisen Euroopan maihin ja kaupunkeihin sekä Yhdysvaltoihin yhdistetään termejä kuten *korkealle kehittynyt, nykyaikainen, teollisuusmatti, maailmankuulu ja menestynyt* – esimerkiksi Lontoo on yksi maailman *tärkeimmistä* kaupungeista sekä *tärkeä keskus*, ilman selkeitä perusteluja (ks. esim. *Avara Eurooppa*, 141–155; *Jäljillä 5*, 138–141, 142; *Koulun maantieto Eurooppa*, 44, 55; *Polku 5*, 78–79). Länsimainen elintaso mielletäänkin oppikirjoissa herkästi hyvän elämän ja nykyaikaisuuden mittarina (ks. esim. *Horisontti 7/8*, 330).

Lännen ulkopuoliseen maailmaan liitetään puolestaan luontoa, maaseutua, kehittymätöntä maataloutta, ongelmia ja alkuperäiskulttuureja. Ilmiö on havaittavissa myös oppikirjojen kuvastoissa, joiden kaksinapaiset visuaaliset järjestykset ilmentävät arkipäivästä visuaalista geopolitiikkaa (vrt. Campbell 2007). Länttä kuvataan usein kehittyneen maatalouden, teknologian ja teollisuuden sekä kaupunkien ja vaikkapa tieverkostojen kautta (ks. esim. *Koulun maantieto Amerikka*, 110–114), kun taas lännen ulkopuolelle yhdistetään puolestaan härkäparin tai vesipuhvelin avulla tapahtuvaa ei-koneellista maanviljelyä, perinteitä, luontoa ja maaseutua. Myös näytetyt ihmiset edustavat useammin alkuperäiskulttuureja ja vähemmistöjä – esimerkiksi Afrikassa pygmit edustavat sademetsien ihmisiä, maasait karjanhoitajia ja tuaregit aavikoiden ihmisiä (ks. esim. *KM Maailma*, 132, 124–125, 123). Vaikka Aasiassa on eniten megapoleja maailmassa, paikantuu tyypilliseksi aasialaiseksi maisemaksi riisinviljely maaseudulla. Samoin Afrikkaan liitetystä kuvastosta on runsaasti savimajoja (ks. esim. *KM Maailma*, 125, 30, 12), mutta ei paljoakaan kaupunkeja. Näin myös visuaalisissa järjestyksissä pürtyy esiin läntinen, vastapareja vahvistava, normi.

Lännen vastapuoleksi paikantuu oppikirjoissa erityisesti itä ja toisaalta kehitysmaat. Lännen sisäistä yhtenäisyyttä uhkaavat puolestaan erilaisiksi nähdyt ulkomaalaiset ja terroristit. Oppikirjojen Länsi-keskeisyyttä ja eurosentrismiä vahvistavat näin myös *ulkoisen* ja *sisäisen Toisen* läsnäolo (ks. Haldrup, Koefoed & Simonsen 2006). Ajatus Toisesta on ollut pitkään läsnä eurooppalaisessa ennakkoluulojen rakennelmassa (Karemaa 1998; Vuorinen 2005). Tällainen erilaisuuden havaitseminen muuttuu ideologiseksi toiseuttamiseksi, kun itseä aletaan määritellä suhteessa Toiseen, jolloin Toisesta luodaan tietoinen itsen vastakuva vakuuttamaan omaa normaaliutta ja sivistyneisyyttä. Kun tämän Toisen katsotaan uhkaavan itseä, muodostuu siitä viholiskuva (Hall 1992b, 287; Karemaa 1998; Vuorinen 2005). Seyla Benhabib (2002, 8) korostaakin, että kulttuurit tulisi nähdä jatkuvina uudelleen luomuksina ja neuvotteiluina kuvitelluista rajoista meidän ja muiden välillä.

Outi Karemaa (1998) tuo esiin, että toiseus ei välttämättä ole selvärajaista, vaan joihinkin asioihin ja ihmisiin voidaan liittää sekä ulos- että sisäänsulkevia teemoja. Tästä on hyvä esimerkki oppikirjojen suhtautuminen hedelmällisen puolikuun korkeakulttuureihin. Nämä maanviljelyn ja kirjoitustaidon keksineet ihmiset halutaan tiettyssä määrin samastaa ja yhdistää Eurooppaan – he ovat osa länsimaiseksi nähtyä sivistyksen ketjua (ks. esim. *Forum* 5, 69–76; *Kauan sitten* 1; 37; *Matkalippu historiaan* 5, 72). Lähi-idässä saivat esimerkiksi alkunsa kaupungit, yksijumalainen uskonto sekä maanviljely, joita pidetään länsimaalaisuuden perusajatuksina (Korpela 2015, 26). Historian kirjojen piirroksissa alueen muinaiset ihmiset onkin usein kuvattu varsin vaaleaihoisina tai jopa vaaleina (ks. esim. *Kauan sitten* 1, 36), eli heidät samastetaan nyky-eurooppalaiseen ihanteeseen. Samalla vaaleaihoisuutta naturalisoidaan normiksi, jolloin myös *valkoisten* valta-asemaa luonnollistetaan (vrt. Van Leeuwen 1996). Toisaalta jokilaaksojen ihmisiin tehdään myös eroa. *Kauan sitten* 1 (68) korostaa, että kreikkalaiset ajattelivat ja toimivat *eri tavoin* kuin egyptiläiset ja mesopotamialaiset: kreikkalaiset halusivat tuntea itsensä vapaiksi ja päättää itse, kuka heitä johtaisi. Näin kirja tekee eroa vapaisiin *järkeviin* kreikkalaisiin ja alistettuihin muihin (ks. myös Mikander 2014b, 114).

Oppikirjoissa Euroopan ulkoinen Toinen tulee vahvasti näkyviin jo antiikin Kreikan ja Rooman aikana. Kreikalle rakennetaan Persiasta hyvä/paha, me/ne ja eurooppalaiset/Toiset -vastaparia (vastaavaa analyysiä ks. Mikander 2012). Kirjat kuvailevat, kuinka Kreikan pieniä *vapaita* kaupunkivaltioita *uhkasi idästä päin* pelottava suurvalta ja *vihollinen* Persia. Sodasta kehkeytyikin kreikkalaisten *henkiinjäämiskamppailu* ja *äärimmäisen vaarallinen tilanne*, jossa kreikkalaiskaupungit saivat kuitenkin *itsenäisyytensä* takaisin, eli *kääpiö löi jättiläisen* (ks. *Forum* 5, 87–88; *Historian tuulet* 1, 79; *Kauan sitten* 1,

80; *Matkalippu historiaan* 5, 132–134). Lisäksi oppikirjat korostavat tarinoiden kerto-
van kreikkalaisten *urhoollisuudesta*, *rohkeudesta* ja sankaruudesta (ks. *Historian tuulet* 1,
78; *Kauan sitten* 1, 80–82). Jukka Korpela (2015, 69) toteaa näiden kreikkalaisten san-
karikertomusten olevan osa eurooppalaista kulttuuriperintöä, mutta huomauttaa per-
sialaissodilla olleen historiallisesti vain vähän merkitystä. Lisäksi hän korostaa, että
Kreikka ei taistellut näissä sodissa yhtenäisenä rintamana, vaan osa kreikkalaisista
taisteli Persian puolella.

Oppikirjoissa Persia esiintyy vain uhkana ja vihollisena. Esimerkiksi *Historian tuu-
let* 1 (78–80) ja *Kauan sitten* 1 (80) alleviivaavat, että Kreikan voiton ansiosta Kreikka
säilyi vapaana, ja näin kreikkalainen kulttuuri pystyi *kehittymään vapaasti* luoden *perus-
tan* eurooppalaiselle *sivistykselle*. ”Jos kreikkalaiset olisivat hävinneet sodan Persiaa
vastaan, *Euroopan historia olisi saanut toisen suunnan*” (*Kauan sitten* 1, 80, kursivointi li-
sätty). Kirjat kertovat, että tällöin vapaa elämäntapa olisi päättynyt, kreikkalaisten te-
kemät keksinnöt, taideteokset ja rakennukset olisivat jääneet syntymättä, ja ”Ajatus
demokratiasta ja oikeus ajatella ja puhua vapaasti olisivat unohtuneet. Maailmasta
olisi tullut hyvin toisenlainen ilman niitä”. Näkemys on mielenkiintoinen, sillä esi-
merkiksi Jukka Korpela (2015) kuvailee Kreikan ja Persian eläneen voimakkaassa,
jopa hybridisessä, keskinäisessä vaikutuspiirissä ja se, kumpi edusti kulloinkin vapaata
ajatusta ja kumpi itsevaltaisuutta, vaihteli ajanjaksoittain. Lisäksi Korpela (2015, 69)
korostaa, että sota ei suinkaan lopettanut Kreikkaan saapuneita persialaisvaikutteita,
vaikka vähensikin kanssakäymistä.

Historian tuulet 1 (80–81) tuo poikkeuksellisesti esiin, että kreikkalaiset pyrkivät
kuvaamaan todellisuudessa varsin suvaitsevaiset persialaiset huonossa valossa – var-
sinkin Persian hallitsijat nähtiin mielipuoლისina julmureina. Kirja rikkoo länsimaisen
diskurssin luonnollisuutta toteamalla, että yhä edelleen myös oman aikamme sodissa
vihollinen halutaan leimata alikehittyneeksi tai barbaariseksi. Rooman suureksi ulko-
puoliseksi vastustajaksi oppikirjoissa nousee puolestaan Karthago ja Hannibal, joka
janosi koston ja kantoi *iknista vibaa* roomalaisia kohtaan (ks. *Forum* 5, 108). Pia Mikan-
der (2012) huomauttaa, että oppikirjojen viholliskuvauksissa läntistä väkivaltaa ei
tuoda suuressa määrin esiin tai paheksuta, sillä sen katsotaan olevan oikeutettua län-
tisen arvojen puolustamisen vuoksi.

Vastaavasti kansainvaelluksiin liittyy vahvoja toiseuden teemoja ja viholliskuvia
(poikkeuksena ks. *Matkalippu historiaan*, 192–201). Kirjat kuvailevat, että roomalaiset
itse pitivät valtakunnan ulkopuolisia kansoja raakalaismaisina barbaareina ja vihollis-
ina (ks. *Forum* 6, 12; *Historian tuulet* 1, 110–104), mutta suureksi – Euroopan ulko-
puoliseksi – Toiseksi oppikirjoissa nousevat hunnit ja *pelottava* sotapäällikkö Attila,
joka kukisti vastustajansa *armotta* (ks. *Forum* 5, 143–145). Hunneista rakennetaankin

varsin uhkaavaa mielikuvaa ja vihollis-sanaa toistetaan oppikirjoissa useaan otteeseen. *Kauan sitten 1* (142) kertoo, että *hurjannnäköiset ratsumiehet* eli hunnien *villi ratsastajakansa*, aseinaan muun muassa lassot ja ruoskat, rynnistivät Itä-Euroopan pieniin goottiheimojen viljelijäkyliin ajaen heidät pakenemaan henkensä edestä Rooman alueille. *Kauan sitten 1* -kirjassa (143, kuvateksti, kursivointi lisätty) jopa kerrotaan, että tarinan mukaan ”Hunnit olivat pienikokoisia, erittäin rumia, villejä paimentolaisia”. Kirja kertoo, että he kuluttivat riekaleiset nahkavaatteensa niin loppuun, että ne putosivat lopulta heidän päältänsä. Lisäksi he tekivät kaiken – söivät, joivat ja nukkuivat – ratsujensa selästä käsin. Tämä stereotyyppinen tarina on täysin irrallinen, eikä sitä liitetä vaikkapa propaganda-keskusteluun – viidesluokkalainen tuskin osaa vielä yhdistää tekstiä itse tällaiseen kontekstiin tai oppikirjojen mahdolliseen pyrkimykseen sosiaalistaa nuorta kyseenalaistamaan asioita.

Lisäksi Välimereltä hyökkäilevät muslimit ja pohjoisen viikingit saatetaan nostaa Eurooppaa uhkaaviksi tekijöiksi (ks. *Horisontti 5/6*, 165). Oppikirjojen suhtautuminen viikinkeihin on kuitenkin varsin erilaista Euroopan ulkopuolisiin uhkiin verrattuna, mikä todentaa oppikirjojen länsi-positiivista diskurssia. Vaikka oppikirjat kertovat viikinkien hurjasta maineesta, paikantuvat he myös *robkeiksi* ja *urboollisiksi* tai *tarunbohtoisiksi pohjanmiehiksi* (ks. *Historia kertoo 5*, 158–162; *Kauan sitten 1*, 184). Viikingit eivät siten näyttäyty samalla tavalla *pahoina* kuin esimerkiksi hunnit. Itseasiassa viikingit vaikuttivat Venäjän, Englannin ja Pohjoismaiden *kehittymiseen*, ja riimukivien *urotekoja* tehneisiin viikinkeihin liittyy myös maskuliinisuuden korostamista: Heidän naurunsa oli kuin muiden miesten karjuntaa, suurikokoista Rolloa ei edes hevonen jaksanut kantaa, ja muut pelkäsivät näitä puolialastomina kirvestä heiluttavia miehiä (ks. *Historia kertoo 5*, 162). Edes *rumuus* ei ole viikingin kohdalla niin negatiivinen ominaisuus, sillä he peittoavat sen isolla koollaan ja muulla miehisyydellään. Oppikirjat uusintavat näin diskurssia, jossa fyysisesti vahvat ja pitkät, yleensä vaaleat ja sinisilmäiset, viikingit alleviivaavat valkoista ylemmyyttä (vrt. Kroløkke 2009). Pia Mikander (2015a) on puolestaan tutkinut oppikirjojen suhtautumista Amerikan alkupe räisväestön ja eurooppalaisten kolonisoi jien kohtaamisiin. Hän kuvailee oppikirjojen rinnastavan kolonisoi jat sankareiksi ja kolonisoidut eksoottisiksi objekteiksi. Eurooppalainen ei siten ole ulkoinen Toinen edes valloittajana.

Myös nykyajan terrorismi-keskustelu limittyy vahvasti ulkoisen ja sisäisen Toisen teemoihin: terroristit ovat tuoneet ulkoisen uhkan lännen sisälle, eli sisäinen Toinen on siis Eurooppaan ja länteen päässyt ulkopuolinen (vrt. myös Mikander 2012). *Pelon geopolitiikka* on näin vahvistunut terrorismin vastaisen sodan myötä (ks. Ahmed 2004; Hopkins & Smith 2008; Pain & Smith 2008). Terrorismi yhdistetään oppikirjoissa

pääsääntöisesti islaminuskoon, arabeihin ja Lähi-itään. Muslimit ovat muussakin yhteiskunnallisessa keskustelussa ikään kuin arkkityyppi Toisesta ja suoranainen synonyymi terroristille (Huttunen 2004; Kumar 2003, 34). Nykypäivän neo-orientalismin perustuu pitkälti lännen ja islamin nähtyyn vastakohtaisuuteen ja muslimien olemuksellistettuun alkukantaisuuteen ja väkivaltaan, jopa barbarismiin (Samiei 2010; Tuastad 2003).

Analysoidut oppikirjat on painettu pääosin 2000-luvun alussa, joten niissä korostuu nimenomaan Yhdysvaltojen terrorisminvastainen sota ja World Trade Centerin kaksoistornit tuhonnut terrori-isku. *Historia* NYT 7–8 (338–339, kursivointi lisätty) jopa summaa, että ”Uuden vuosituhannen alussa syntyi lisäksi *aivan uudenlainen uhka: terrorismi*”. Kirja mieltää terrorismin siis vain nykyaikaa ja ilmeisesti lähinnä muslimia koskevaksi ilmiöksi. Suuressa osassa oppikirjoista terrorismi kuitenkin hahmotetaan vanhana, esimerkiksi ensimmäisen maailmasodan taustalla vaikuttaneena ilmiönä (ks. esim. *Kaleidoskooppi* 9, 127; *Kronikka* 7, 205–207), joskin WTC-iskut antoivat terrorismille *uudet kasvot* (*Forum* 8, 180). Tämän lisäksi terrorismi yhdistetään palestiinalaisiin ja tsetseeneihin, mutta oppikirjojen varsinaisissa terrorismi-luvuissa käsitellään yleensä ainoastaan Yhdysvaltoja ja läntistä Eurooppaa uhkaavia arabiterroristeja (ks. esim. *Kaleidoskooppi* 8, 187, poikkeus ks. esim. *Aikalainen* 8, 180).

Osa kirjoista suhtautuu hyvin tunteellisesti vuoden 2001 terrori-iskuun ja käsittelee asiaa näyttävästi. *Kaleidoskooppi* 8 (176–178, kursivointi lisätty) puhuu Yhdysvaltojen *oikeudesta koston* viitaten Afganistaniin suuntautuneeseen hyökkäykseen ja kysyy silminnäkijäkokemuksia kertovan tietolaatikon otsikossa ”Mitä *ne* oikein kuvittelevat saavuttavansa?”. Muslimien toiseutta oppikirjoissa tutkinut Pia Mikander (2012) huomauttaakin, että oppikirjojen Irakin ja Afganistanin sotiin liittyvissä keskusteluissa keskitytään lähinnä lännen uhreihin ja arvoihin.

Lisäksi terrorismikeskusteluun liittyy keskustelu naisten asemasta (ks. esim. *Historia* NYT 7–8, 352; *Kaleidoskooppi* 8, 176–178). Taustalla tuntuu vaikuttavan myös huoli islamisaatiosta, jossa on kyse erilaisuuden institutionaalisoinimisesta ja kansallisesta sisään- ja ulossulkemisesta (ks. Grillo 2007, 992–993; Jonsson 2008; Kymlicka 2012, 4–5). Islamofobia perustuu ajatukseen islamista demokratian ja tasa-arvon vastaisena uskontona, ja eurooppalainen rasismi on yhtä vahvemmin islamin vastaista (Kedikli & Akça 2018; Männistö 1999, 2). Islamin nousu hahmotetaan oppikirjoissa ajoittain länsimaita koskevaksi uhkaksi tai haasteeksi (ks. *Kronikka* 8, 201–202, 371), mutta osa kirjoista selittää myös esimerkiksi terrorismin taustasyitä varsin kattavasti (ks. esim. *Historia* NYT 7–8, 354). Tariq Modood (2007, 131–132) painottaakin, että ongelman ydin on uskonnolliset ideologiat, ei uskonto sinänsä.

Terrorismiin liittyvää kaksijakoista ajattelumallia todentaa terroristi–kansallissankari-paradigma. Tätä ilmiötä kuvastaa historian oppikirjojen suhtautuminen venäläisen kenraalikuvernööri Nikolai Bobrikovin murhaaja Eugen Schaumaniin. Vain *Aikalainen* 8 (180, kuvateksti) toteaa, että Schamania pidettiin Venäjällä itsemurhaterroristina, ja ainoastaan *Forum* 7 (128) ja *Kaleidoskooppi* 7 (136) pohtivat, oliko poliittisen murhan tehnyt Schauman terroristi. Osassa kirjoissa Schaumanin teko saa jopa yleviä piirteitä. *Kronikka* 7 (192) kuvailee Schaumanin kokeneen Suomen olleen vajoamassa *Venäjän alnaaseen kitaan* ja pohtineensa, että hän voisi *ubrata henkensä pelastaakseen Suomen*. Viereen on liitetty kuva Schaumanin muistoa vaalineiden aktivistien teettämästä postikortista. Kirja, kuten myös *Historia NYT* 7-8 (120), pitää Schaumanin kansallissankarina. Myös *Aikalainen* 7 (145–146) kuvailee Schaumanin hautajaisten olleen suomalaisten hiljainen mielenosoitus, sillä näiden tuhansien ihmisten mielestä ”Schauman oli tehnyt isänmaallisen teon”. Näin suomalainen nationalisti näyttäytyy paremminkin kansallissankarina kuin terroristina. Venäläisiä nationalisteja oppikirjat kutsuvat kuitenkin tyypillisesti *kiibkokansallisiksi* (ks. *Historian tuulet* 7, 168–170; *Kronikka* 7, 179–183, 192). Suomalaista murhaan syylistynyttä Schamania ei yleensä kutsuta edes tällä määreellä. Tässä kontekstissa Schauman (syntyperästään huolimatta) edustaa *meitä* Bobrikovin ollessa ulkopuolinen, joskin sisälle päässyt Toinen.

Michael Haldrup, Lasse Koefoed & Kirsten Simonsen (2006) kuvailevat, että aiemman Länsi- ja Itä-Euroopan välisen kamppailun sijaan nyky-Euroopan kiistakapulana ovat maahanmuuttajat. Erityisesti lännen, Euroopan unionin ja ”oikean eurooppalaisuuden” rajat ovat korostuneet ja toiseus on määritelty kansallisella tasolla. Maahanmuuttajat nousevatkin ajoittain Euroopan sisäiseksi Toiseksi oppikirjoissa. Tämä näkyy siinä, että osa kirjoista määrittelee Euroopan muuttuneen monikulttuuriseksi ulkopuolelta tulleiden maahanmuuttajien kautta (ks. *Jäljillä* 5, 127; *Pisara* 5, 56–57). Sisäinen Toinen ilmenee myös *meihin* ei-kuuluvien erilaisuuden korostamisena, eli esimerkiksi vähemmistöjen esittelyssä omassa osiossaan, erillään meistä, ja maahanmuuttajien samastamisena *ulkomaalaisiksi* sekä stereotypoimisena islaminuskoisiksi tai tummaihoisiksi. Käsittelen ulkomaalaistamisen mekanismeja enemmän luvussa 6.2.

Vaikka Itä- ja Länsi-Euroopan kahtiajako on laimentunut kylmän sodan aikaisesta¹⁶, elää tämä idän ja lännen vastakkaisuutta korostava diskurssi yhä oppikirjoissa. Vastakohtana lännen hyveellisyydelle ja tehokkuudelle Neuvostoliito tai Venäjä näytetään ongelmallisena ja ulkopuolisena, välillä myös uhkaavana. Outi Karemaa (1998)

¹⁶ Analysoidut oppikirjat on julkaistu pääosin ennen Itä-Ukrainan sotaa ja Krimin miehitystä ja viimeaikaista puhetta *nudesta kylmästä sodasta* (ks. esim. Browning 2018).

korostaa, että itä, erityisesti venäläiset ja turkkilaiset, on jo pitkään nähty eurooppalaisessa ajattelussa keskeisenä Toisena: negatiivinen Venäjä-kuva barbaarisina ja petollisina juoppoina voi olla peräisin jo 1500-luvulta. Itseasiassa ideologinen vastakkainasettelu idän ja lännen välillä on ollut Jukka Korpelan (2015, 19) mukaan läntinen teema jo Herodotoksen persialaissotiin liittyvissä kuvauksissa 400 eaa. alkaen. Varsinainen Euroopan sisäinen itä-länsi-jako muodostui länsimaiseen keskusteluun 1700-luvulla tai 1800-luvun alussa (ks. emt.; Kuus 2007, 22), ja erityisesti 1900-luvun kylmän sodan geopolitiikassa korostettiin Neuvostoliiton ideologista toiseutta (Agnew 1998, 119). Venäjään ja muihin itäisen Euroopan maihin liitetäänkin oppikirjoissa lähinnä köyhyyttä, tehottomuutta, alkeellista maataloutta, olojen kehittymättömyyttä ja ympäristöongelmia (poikkeuksellisen positiivinen kerronta ks. *Jäljillä* 5, 152–154). Esimerkiksi Moldovalla kerrotaan olevan ”pitkä matka kehittyä nykyaikaiseksi eurooppalaiseksi maaksi” (*Koulun maantieto Eurooppa*, 89), ja Romaniaa, Bulgariaa ja Moldovaa esittelevän kappaleen avainsanoiksi on nostettu vain *korruptio*, *ihmiskauppa* ja *romanit* (ks. *Avara Eurooppa*, 102). *Koulun maantieto Eurooppa* (95) kuvailee Venäjän puolestaan *muistuttavan kehitysmaita* siinä suhteessa, että se vie paljon raaka-aineita, ei lopullisia tuotteita.

Toki Venäjän ja muiden Itä-Euroopan maiden ongelmista tuleekin kertoa oppikirjoissa, mutta samalla ongelmallisuuden korostaminen kertoo alueen poliittisesta asemoinnista. Esimerkiksi *Avara Eurooppa* (79–82) on poikkeuksellisen positiivinen kuvatessaan Venäjän sotilaallista voimaa ja kansainvälistä vaikutusvaltaa myös talouden ja kulttuurin osalta. Kirja käyttääkin enemmän termiä *haaste* kuin *ongelma* Venäjän yhteydessä.

Venäjä ja oikeastaan koko itäinen Eurooppa ovat sekä Euroopan sisäinen että ulkoinen Toinen oppikirjoissa. Euroopan ja eurooppalaisuuden määrittely lännen ja läntisyyden kautta onkin ollut keskeistä kylmän sodan jälkeiselle geopolitiikalle (Kuus 2004, 2007). Tämä tulee näkyviin erityisesti Euroopan rajauksen yhteydessä. Vaikka maantiedon oppikirjat määrittelevät Euroopan varsin tarkasti maanosan rajojen kautta, vaihtelee niiden käsitys eurooppalaisten valtioiden määrästä noin neljästäkymmenestä noin viiteenkymmeneen valtioon¹⁷. Länsimaista diskurssia vahvistaa myös se, että nykyistä Eurooppaa hahmotetaan tai korostetaan myös pitkälti Euroopan unionin ja sen valtioiden kautta (ks. esim. *Avara Maaailma*, 116; *Koulun maantieto Eurooppa*; *Luonnonkirja* 5, 138).

¹⁷ Esimerkiksi *Koulun maantieto Eurooppa* määrittelee Euroopan noin neljänskymmenen valtion, *Jäljillä* 5 ja *KM Eurooppa* yli 40 valtion, *Jäljillä* 6 45 valtion, *Avara Eurooppa* ja *Avara Maaailma* 47 valtion ja *Polku* 5 lähes 50 valtion maanosaksi.

Historian kirjoissa Eurooppaa ei ole täsmennetty, ja tämä epämääräinen raja-asettaa haasteita esimerkiksi tilastojen tulkinnalle. Kun tilastossa käsitellään vaikkapa Euroopan väestömäärän kehitystä (ks. *Historian tuulet II*, 42–45), ei lukija voi tietää, mitä aluetta kehitys todellisuudessa kuvaa. Erityisesti Venäjä paikantuu oppikirjoissa herkästi eräänlaiseksi rajatilaksi suhteessa Eurooppaan tai diskursiivisesti Euroopan ulkopuolelle. Historiallisesti Venäjä esimerkiksi muodosti *yhteydet länteen* tai *meriyhteydet Eurooppaan* (*Kaleidoskooppi* 7, 126; *Matkalippu historiaan* 6, 176–178), vei armeijansa sotaan Eurooppaan (*Historian NYT* 7–8, 166–167), ja Pietaristakin tehtiin suurelta osin *eurooppalaisten pääkaupunkien kaltainen*, kun Pietari Suuri tutustui *eurooppalaiseen elämäntapaan* (*Aikalainen* 7, 141–143). Samoin joistakin historian kirjojen Euroopan kartoista Venäjä on rajattu kokonaan pois Euroopan yhteydestä niin, että Eurooppa rajautuu Suomen nykyiseen itärajaan (ks. esim. *Matkalippu historiaan* 6, 20, 174). Vastaava ilmiö on nähtävissä myös maantiedon kirjoissa (ks. esim. *Avara Eurooppa*, 42–43). *Luonnonkirja* 5 -kirjassa (104) on symbolinen Euroopan teemakartta, jossa uhkaava karhu pyrkii Eurooppaan Ural-vuoriston takaa. Erityisen voimakasta tämä idän ja lännen rajanveto on Suomen ja Venäjän kohdalla – palaan asiaan tarkemmin Suomea käsittelevässä luvussa.

Euroopan läntinen raja-asetus tulee esiin myös rivien välistä. Esimerkiksi *Jäljillä* 6 (44–49) esittelee Pariisin Euroopan suurimmaksi kaupungiksi. Tämä on mielenkiintoinen väite, sillä Moskova on moninkertaisesti väkirikkaampi sekä myös pinta-alaltaan suurempi kaupunki kuin Pariisi. Näin kirjan painopiste on hyvin länsikeskeinen tuottaen jopa paikkaansa pitämättömäksi katsottua tietoa. Samoin oppikirjat kutsuvat Mont Blancia Euroopan korkeimmaksi vuorenhuipuksi, mutta *Pisara* 5 (60) kertoo puolestaan Venäjällä sijaitsevan Elbrusin olevan Euroopan korkein vuori. *Pisara* 5 lukee siis Venäjän vahvemmin osaksi Eurooppaa kuin muut kirjat.

Venäjän (tai Neuvostoliiton) lisäksi erityisesti Turkki ja Bysantti ovat maantieteellisesti ja kulttuuriselta sijainniltaan epämääräisessä asemassa oppikirjoissa – ovatko ne osa Eurooppaa vai *itää*? Itä-Rooman eli Bysantin historia ei lukeudu oppikirjoissa samalla tavoin Euroopan historiaksi kuin läntisen Rooman tapahtumat, vaikka historiallisessa mielessä Turkki tai Osmaanien valtakunta luetaan usein kuuluvaksi Eurooppaan (ks. esim. *Historian tuulet* 8, 121; *Kronikka* 7, 219, 10). Nykypäivänä näin ei yleensä ole. Maantiedon kirjoissa Turkki paikantuu Euroopan rajalle – kuuluuhan pieni osa Turkkia virallisesti maantieteellisesti Eurooppaan. *Jäljillä* 6 (86–87) nostaa-kin Kazakstanin, Turkin ja Venäjän sekä Eurooppaan että Aasiaan luettaviksi valti-
oiksi, ja *Avara Eurooppa* (7) toteaa, että jako Eurooppaan ja Aasiaan perustuu parem-
minkin kulttuurien kuin luonnon erilaisuuteen. Itseasiassa jopa Espanja heiluu länti-

sen kulttuurin rajamailla, sillä *Koulun maantieto maailma* (114) kuvailee, että espanjalaiset ovat kreikkalaisia herkemmin omaksuneet *läntisen Euroopan tapoja*. Lisäksi myös esimerkiksi Islanti on usein rajattu pois erityisesti historian kirjojen kartoista, eikä maasta kerrota opetuksessa juuri mitään (maantiedon Suomi -kirjoja lukuun ottamatta).

Länsimaat rinnastuvat oppikirjoissa teollisuusmaihin, jolloin niiden vastinpariksi ja ulkoiseksi Toiseksi nostetaan myös *kehitysmaat*. Vaikka kehitysmaata pidetään ulkoapäin tulevana arvottavana kategoriana sekä vanhentunena ja haitallisena käsitteenä (vrt. esim. Bowker & Leigh Star 2002; Yuval-Davis 2006, 197–205), on termi juurtunut syvälle oppikirjoihin ja yhteiskunnalliseen keskusteluun muutenkin. Esimerkiksi kappaleen otsikolla *Latinalaisen Amerikan maat ovat kehitysmaita* (*Koulun maantieto Amerikka*, 72) arvotetaan ja yksinkertaistetaan kokonaista maanosaa. Vain *Forum* 8 (172–174) ja *Historian tuulet* 8 (210) nostavat esiin keskustelun siitä, että kehitysmaatermiä ei tulisi enää käyttää. Kirjojen mukaan se tulisi tosin korvata ”paremmin tilannetta kuvaavalla” käsitteellä *kehittyvät maat*, mutta kyseiset oppikirjat sortuvat käyttämään kehitysmaa-termiä muualla kappaleidensa tekstissä. Näin asia ei saa kovin suurta pontta taakseen.

Oppikirjat jakavat maailman valtiot siis *kehittyneisyytensä* perusteella teollisuus- ja kehitysmaihin sekä joissakin tapauksissa lisäksi *kehittyviin maihin*. Käytännössä maailma jaetaan näin kehittyneisiin ja primitiivisiin tai moderneihin ja takapajuisiin paikkoihin, jolloin tausta-ajatuksena on niiden evolutionistiseksi nähty, länsimaista käsin määriteltä, ajallinen kehitys (vrt. Agnew 1998, 8, 32–37; Paasi 1996, 230–231; Neverdeen Pieterse 2004, 49; Hall 2003b, 253–253). Teollisuusmaat ymmärretään tämän kehityksen huippuna ja *kehitysmaat* vasta tämän vastaavan kehityksen alkupäässä tai matkalla sinne olevina (ks. esim. *Avara Maailma*, 65). Kehitysmaiksi luetaan oppikirjoissa yleensä Afrikan, Aasian (Japania lukuun ottamatta) ja Latinalaisen Amerikan maat ja teollisuusmaiksi vastaavasti pääosin Anglo-Amerikka, Eurooppa ja Australia sekä Japani eli suureksi osaksi länsimaiksi katsotut maat. *Polku* 6 (74–75) kutsuukin kyseisiä *korkean elintason valtioita läntisiksi teollisuusmaiksi* – siis myös yleensä itäiseksi miellettyä Japania. Tämä kuvastaa ilmansuuntien saamia arvolatauksia. Oppikirjat tekevät myös karkeaa jakoa rikkaaseen pohjoiseen ja köyhään etelään.

Teollisuusmaat määritellään oppikirjoissa vauraiksi ja hyvinvoiviksi valtioksi, joissa on korkea koulutustaso, hyvä terveydenhuolto ja joissa ihmisten perustarpeet voidaan tyydyttää (ks. esim. *Avara Amerikka* 69; *Koulun maantieto Amerikka*, 72). Lisäksi teollisuusmaat tuottavat paljon tavaraa ja palveluja ja kuluttavat paljon maapallon energia- ja raaka-ainevaroja (*Avara Maailma*, 65). *Maailman ympäri* (64) kutsuukin teollisuusmaita *kehittyneiksi valtioiksi*. Kehitysmaat ovat puolestaan köyhiä maita,

joissa ihmisten elämää leimaavat muun muassa liiallinen väestönkasvu, työttömyys, asuntojen puute, slummit, koulujen vähäisyys ja riittämätön terveydenhoito, eikä ihmisten perustarpeita pystyttyä välttämättä tyydyttämään (ks. esim. *KM Amerikka*, 81; *Koulun maantieto Amerikka*, 71). *Kehittyvissä maissa* jokin näistä kehitystä haittaavista tekijöistä on muuttunut paremmaksi (*Avara Amerikka*, 69). Ne ovat siis ikään kuin kehitysmaiden ja teollisuusmaiden välimaastossa. Kehittyviä maita ei nähtävästi kuitenkaan pidetä kovin suurena ryhmänä oppikirjoissa, vaan huomattava osa maista luetaan vain kehitysmaiksi. Tällaisella jaottelulla vahvistetaan orientalistista jakoa meihin ja muihin. Esimerkiksi *Avara-sarja* nostaa kehittyviksi maiksi ainoastaan Etelä-Amerikan eteläkärjen (ks. *Avara Amerikka*, 69, 103, 128; *Avara Maailma*, 65), ja *Koulun maantieto Amerikka* (72) kutsuu Meksikoa, Venezuelaa ja Uruguayta *teollistuneiksi kehitysmaiksi*. Samoin esimerkiksi Intiaa kutsutaan oppikirjoissa *kehittyväksi maaksi* (*Kaleidoskooppi* 8, 116–117; *Pisara* 6, 68), *nopeasti kehittyväksi maaksi* (*Koulun biologia ja maantieto* 6, 82) tai *hyvin teollistuneeksi kehitysmaaksi* (*Luonnonkirja* 6, 154–155).

Eroa kehitysmaiden ja teollisuusmaiden välille tehdään oppikirjoissa läntisistä mittareista käsin, usein karkeasti yleistäen. Esimerkiksi asumisolaja kuvaava visuaalinen esitys määrittelee teollisuusmaiden asumisolot *hyviksi* ja maatalouden *tehokkaaksi*, mutta kehitysmaissa sekä asumisolot ja maatalous ovat puolestaan vain *alkeellisia* (ks. *Koulun maantieto Amerikka*, 73; *KM Amerikka*, 79). Tyypittely on varsin yksinkertaistavaa, ja se poissulkee monia asioita – teollisuusmaissakin on esimerkiksi runsaasti kodittomia, ja toisaalta globaalista etelästäkin löytyy hyviä asuinalueita ja valtavia plantaaseja. Vaikka kyseisiä asioita tuodaan kirjojen teksteissä esiin, on visuaalisten esitysten antama mielikuva vahva. Usein vertailun mittareiksi asetetaan asioita, joissa teollisuusmaat ovat ”hyviä” kuten alhainen imeväiskuolleisuus, lukutaitoisten määrä, bruttokansantuote, teollisuustuotanto ja tutkijoiden määrä (ks. esim. *KM Amerikka*, 81; *Historian tuulet* 8, 211). Kehitysmaita tarkastellaan puolestaan usein niiden ongelmien kuten slummien, huumeiden, kulkutautien ja ankean elämän kautta. Väillä oppikirjojen *sanoinkuvaamattoman kurjuuden* (ks. *KM Amerikka*, 80) kuvailu on hyvin kouriintuntuva: katulapset ryömivät pahvilaatikoistaan penkomaan roskapönttöjä, kerjäämään ja varastelemaan (ks. *Koulun maantieto Amerikka*, 80).

Forum 8 (172) nostaa esimerkiksi *tyypillisistä kehitysmaiden asukkaista* teini-ikäisen kenialaisen Habiban ja bangladeshilaisen Shiman. Kirja kertoo, että he eivät osaa lukea. Habiballa on kolme lasta, joita hän yrittää ruokkia sokerivedellä ja keitetyllä mais-sijauholla. Shima taas työskentelee vaatetehtaassa ja asuu kahden lapsensa kanssa slummissa jakaen keittiön ja wc:n muiden perheiden kanssa. Lisäksi hän sairastaa tuberkuloosia. Näin kehitysmaiden ihmiset esitetään hyvin huono-osaisina. Tämä on tyypillistä myös mediakuvastoissa ja -keskusteluissa (ks. esim. Seppänen 2005, 83).

Oppikirjoissa kehitysmaiden ihmisiä kuvastavatkin usein todellisten ihmisten sijaan kuvitteelliset piirroshahmot. Heidän määrittäjään toimii köyhyys ja ongelmallisuus – siis laadulliset abstraktit tekijät, eli heidät käytännössä ei-personoidaan (vrt. Van Leeuwen 1996). Tätä tukee se, että osa oppikirjoista muistuttaa, että kehitysmaissakin ihmiset voivat olla onnellisia ja esimerkiksi jalkapallo, uskonto ja musiikki tuovat elämään sisältöä (ks. *Maailman ympäri*, 64–65; *KM Amerikka*, 81). Köyhyyden ja ongelmallisuuden konteksti on näin ollen niin vahva, että sen taakse on ilmeisen vaikea nähdä.

Auttamiskurssin kautta kehitysmaiden katsotaan olevan niin köyhiä, etteivät ne pysty omin avuin saavuttamaan siedettävää elintasoja, mutta *onneksi* teollisuusmailla on *mahdollisuus ja velvollisuus auttaa* (ks. *Avara Amerikka*, 68–69; *Koulun maantieto Amerikka*, 76). *Kaleidoskooppi* 8 (113) esittelee köyhyyden noidankehän: ihmiset ovat aliravittuja, koska he eivät tee työtä, ja he eivät tee työtä, koska ovat aliravittuja. Kirja käyttää kiinalaista sananlaskua kuvailemaan tilannetta – antamalla ihmisille kalan, ruokit häntä päivän, opettamalla hänet kalastamaan, ravitset häntä pidemmän aikaa. Näin köyhyys esitetään asiana, josta voimme opettaa afrikkalaiset pois. Länsimaalainen on siis sankari, joka ratkaisee ongelmia, joita Toiset eivät itse osaa (vrt. Dyer 2002, 224). *Historia NYT* 7–8 (303–304) kuvaileekin, ettei kehitysmailla anneta vain rahaa, vaan niitä opetetaan *auttamaan itse itseään*.

Vaikka oppikirjoissa kerrotaan imperialismista ja siirtomaamenneisyydestä juontuvista ongelmallisista rakenteista ja käytänteistä (ks. esim. *Historia NYT* 7–8, 301–303), ei auttamiskurssia useinkaan yhdistetä suoraan laajempaan syitä ja seurauksia perkaavaan kontekstiin, jolloin oppilaille saattaa muodostua kuva hyvää hyvyttään muita auttavista länsimaalaisista (kattavampi analyysi oppikirjojen kolonisaatio-keskustelusta ja kriittisestä globaalikasvatuksesta, ks. Mikander 2016a). Esimerkiksi *Avara Maailma* (66–68) syyttää Afrikan ongelmista sotia, köyhyyttä ja luonnonkatastrofeja ja jopa ruuan huonoa varastointia, tuhoeläimiä ja hometta. Kirja ei puhu tässä yhteydessä mitään kolonialismin jättämästä jäljestä, joten syy-seuraus-suhteet jäävät uupumaan – kirjan selitykset ovat siis välittömiä, eivät perustavampia (ks. Diamond 2004). Samoin *Polku* 6 (98–99) nostaa köyhyyden syiksi esimerkiksi alhaisen koulutustason ja raaka-aineiden jalostuksen puutteen, sairaudet ja sodat sekä monet kansallisuudet samassa valtiossa avaamatta syiden ja seurausten kehää. *Kronikka* 9 (130–134) puolestaan syyttää kehitysmaiden ongelmista nopeaa väestönkasvua ja kehitystä jarruttavia lainsäädäntöä ja toimintatapoja. *Jäljillä* 6 (44–49) ja *Pisara* 6 (50–51) pohjustavat asiaa raaka-aineiden jalostuksen puutteella, mutta eivät kuitenkaan kerro tilanteeseen johtaneita syitä. Mikäli historiallisia painolasteja ei tuoda esiin, luonnollis-

tetaan lännen herruussuhde luonnon kirjoittamaksi arvojärjestykseksi (Hall 1992). Itseasiassa oppikirjat korostavat samanaikaisesti kehitysmaiden rikkaita luonnonvaroja (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto*, 92; *Luonnonkirja* 6, 80–81), mikä voi herättää hämmennystä. Esimerkiksi *Avara Amerikka* (82) kuvailee Anglo-Amerikassa olevan korkeampi elintaso kuin Latinalaisessa Amerikassa ”Koska siellä luonnonvaroja on onnistuttu hyödyntämään paremmin”. Näin syntyy herkästi käsitys, etteivät kehitysmaiden ihmiset ole vain osanneet hyödyntää luonnonvarojaan.

Merkillepantavaa on myös se, että oppikirjat käyttävät edelleen runsaasti vanhahvaa termiä kehitysapu kehitysyhteistyön sijaan (ks. esim. *Forum* 8, 172–174; *Historian tuulet* 8, 211–213). Esimerkiksi vaikka *Maailman ympäri* (64–65, vrt. myös esim. *Avara Maailma*, 64–65, 69) käyttää termiä kehitysyhteistyö, määrittelee kirja sen vain rahan, lainojen ja tavarantoiminnan sekä asiantuntijuuden *antamiseksi* eli käytännössä kehitysavuksi. Kirja myös toteaa, että kehitysyhteistyön avulla pyritään tasaamaan kehittyneisyyseroja, jolloin esiin piirtyy evolutionistinen ajattelumalli. *Forum* 8 (172–174, ks. myös *Historia* NYT, 305–307) kertoo länsimaiden maksaman kehitysavun saaneen aikaan paljon hyvää, kuten kouluja ja kaivoja, mutta toisaalta toteaa, että avun pelätään tekevän kehitysmaat vain riippuvaisiksi länsimaista, sillä se ei kannusta kehitysmaiden ihmisiä yritteliäisyyteen, eikä apu mene aina perille, vaan päättyy vallanpitäjien haltuun. Kirja ei kuitenkaan pohdi vaihtoehtoja kehitysavulle. Näin rakennetaan hyvyyden ja huononmuuden vastinparia – meidän apuamme käytetään väärin (vrt. Van Leeuwen 1996). *Matkalle Eurooppaan* (166, kursivointi lisätty) tiivistää, että vaikka ”Monilla eurooppalaisilla on aito halu auttaa kehitysmaita niiden ongelmista”, ovat keinot valitettavasti usein vähissä. Kehitysapu tai -yhteistyö onkin herättänyt viime aikoina runsaasti yhteiskunnallista keskustelua ja kritiikkiä sen ylläpitämistä riippuvuussuhteista ja länsimaisesta vallasta päättää, mikä on muille hyväksi (ks. esim. Easterly 2013; Moyo 2009).

Auttamisdiskurssin ajattelumaailman läpäisevyyttä kuvastaa se, että esimerkiksi Reilun kaupan tuotteet nostetaan länsimaalaisten tavaksi auttaa (ks. *Avara Amerikka*, 118; *Polku* 6, 98–100, ks. myös *Historia* NYT 7–8, 305–307) ja *Horisontti* 7/8 (324, kuvateksti) kutsuu sitä jopa *kansalaisten kehitysavuksi*. Näin Reilu kauppa nähdään auttamisen kautta, ei epäreilun kaupanrakenteen purkamisyrityksenä (vrt. Lehtonen & Löytty 2007, 105–110). Toisaalta *Historia* NYT 7–8 (375, ks. myös esim. *Aikalainen* 9, 117–118) tuo esiin, että useimmat ihmiset pitävät tärkeänä muuttaa maailmankaupan epäreilua rakennetta kehitysmaille oikeudenmukaisemmaksi, mutta käytännössä he eivät ole valmiita maksamaan tuotteista kunnon hintaa oikeudenmukaisuuden tai ympäristön vuoksi. Pia Mikander (2016a, 74) korostaakin, että globaalia taloudellista epätasa-arvoisuutta lähestytään oppikirjoissa usein ikään kuin kuluttajan yksilöllisenä

valintana, ei poliittisena ilmiönä. Tällöin myös talouden nationalistiset rakenteet peittyvät.

Globaalia etelää ja sen ihmisiä ei yleensä nähdä oppikirjoissa toimijoina, eikä alueen omiin voimavaroihin keskitytä. Oppikirjat siis sosiaalistavat nuoria kaksinaapaiseen ajatusrakennelmaan, jossa he itse ovat toimijoita ja mahdollisia maailman muuttajia, mutta kehitysmaat ja niiden ihmiset ovat lähinnä passiivisia avun vastaanottajia. Asetelmaa rakennetaan korostamalla Suomen ja *meidän* kaikkien merkitystä kehitysavulle: *jokainen suomalainen* voi itse auttaa kehitysmaita antamalla esimerkiksi rahaa ja apua Suomen Punaisen ristin kautta (ks. esim. *Koulun maantieto Amerikka*, 76). Nuoria pyydetään myös pohtimaan, miten he voisivat itse auttaa tai ovat kenties jo auttaneet kehitysmaiden lapsia ja nuoria (ks. esim. *Avara Amerikka*, 72; *Avara Maailma*, 65–65, 69; *Polku 6*, 98–99), ja tekemään luettelo Latinalaisen Amerikan *ongelmista* ja alleviivaamaan ne epäkohdat, joita *me suomalaiset* voisimme *lievittää* kehitysyhteistyön avulla (*KM Amerikka*, 81). Ajatusrakennelma perustuu käytännössä siihen, että suomalaiset lapset ja nuoret nähdään vahvempina toimijoina, kuin avuttomina ja lapsenkaltaisina nähdyt globaalin etelän ihmiset. Ilmiö limittyä läntistä ylemmyyttä pohjaavaan poliittiseen sosialisatioon (ks. esim. Habashi 2017), ja se näkyy myös nuorten maailmankuvia käsittelevässä aineistossani (ks. luku 7.3). Anna Rastas (2012, 95–97) huomauttaa lisäksi, että oppikirjoissa Suomea ei ole perinteisesti yhdistetty kolonialistiseen kerrontaan.

Länsimaalaista diskurssia tukeva auttamisdiskurssi on vahva myös oppikirjojen visuaalisissa järjestyksissä. Kehitysmaakuvastoissa onkin yleensä *alkeellisuutta*, köyhyyttä ja kurjuutta kuvaavaa materiaalia sekä toisaalta länsimaalaisia (ajoittain myös suomalaisia) avustustyöntekijöitä tarjoamassa ruoka-apua tai pelastustoissa auttamassa luonnonkatastrofien uhreja (ks. esim. *Maailman ympäri*, 48, 78). Ylipäätään kirjojen asiantuntijat ovat yleensä vaaleaihoisia tai jopa vaaleahiuksisia ihmisiä, jotka edustavat länsimaiseksi nähtyä ihmistyyppiä. Esimerkiksi Tansanian muinaislöytöjen parissa työskentelevät tutkijat ovat vaaleaihoisia (ks. *Kauan sitten 1*, 8–14). Tämä on hyvä esimerkki valokuvien näennäisestä neutraaliudesta mutta taustalla piilevistä arvottavista odotuksista. Myös globalisaatiota ja siihen liittyviä turvallisuusuhkia käsittelevissä kappaleissa on usein auttamisdiskurssiin liittyvää kuvastoa – esimerkiksi Punaisen ristin edustajia raivaamassa tsunamin tuhoja (*Kaleidoskooppi 9*, 122–125). Tällä korostetaan maailman nähtyä kaksinaapaisuutta.

Köyhyyden lisäksi globaalia etelää vastuutetaan ajoittain myös ympäristöongelmista. Tällöin maailman ympäristöongelmia käsitellään erityisesti globaalin etelän kautta, jolloin vastuu maailman tilasta siirretään ikään kuin alueen ihmisille (ks. esim.

KM Maailma, 130–131; *Koulun maantieto Maailma*, 159). Toisaalta teollisuusmaat saatetaan suoranaisesti irrottaa muusta maailmasta. Esimerkiksi *Forum* 7 (86) pohtii tietolaatikossaan teollistumisen hyviä ja huonoja puolia. Hyviksi puoliksi se nostaa yllättäen naisten vapautumisen, sillä naisten ei enää tarvitse käyttää kodinaskareisiin niin paljoa aikaa, sillä esimerkiksi ”Halvat vaatteet ja urheiluvälineet ovat länsimaissa kaikkien ulottuvilla”. Vaikka tekstissä tuodaan esiin länsimaiden rikastuminen hyödyntämällä kehitysmaiden raaka-aineita ja halpaa työvoimaa, on esimerkki todella harhaanjohtava. Miljoonat naiset (ja miehet) ahertavat pienellä palkalla hikipajoissa tekemässä näitä halpoja – naisten vapaa-aikaa lisääviä – vaatteita.

Toki oppikirjoista löytyy myös tätä yksipuolista kehitysmaa-käsitystä rikkovia näkemyksiä. Tällöin tekstissä ja kuvastoissa on näkyvissä muun muassa iloa, tavallista elämää ja kulttuurista moninaisuutta, sademetsien asukkaiden luontoa kunnioittavia elämäntapoja, luonnonrikkautta ja kaupunkeja, jopa metropoleja. Esiin ei kuitenkaan nouse kovin voimakkaita diskursseja, jotka rikkoisivat köyhyyden, maaseudun ja avun konteksteja.

Tässä luvussa olen pohtinut ensimmäisen tutkimuskysymykseni mukaisesti oppikirjojen tilalliseen ja kulttuuriseen maailmankuvaan liittyviä geopolittisia asemoiteja länsimaisen diskurssin kautta. Oppikirjoissa maailmaa hahmotetaan eurosentrisen kehityksen kautta itään ja länteen sekä toisaalta teollisuus- ja kehitysmaihin kaksinaaisesti jakautuvana alueena ja kulttuurisena kontekstina. Eurooppaa ja eurooppalaisuutta rakennetaan myös ulkoisen ja sisäisen Toisen läsnäololla, jossa ei-läntiseksi katsotut muut suljetaan oikean eurooppalaisuuden ulkopuolelle. Luonnollisesti tällainen eroatekevä geopolittinen linssi limittyy näin myös toisen tutkimuskysymykseni mukaisiin identiteettipoliittisiin määreihin, joihin pureudun kattavammin luvussa 6.

5.4 Maailmankuvia: kuvia maailmasta

Olen aiemmissa luvuissa avannut oppikirjojen tarjoaman maailmankuvan kansallisvaltio- ja länsikeskeisyyttä. Tässä aiempaa analyysiä kokoavassa luvussa pyrin konkretisoimaan oppikirjojen tilallista ja kulttuurista maailmankuvaa: Mitä näytetään ja mitä häivytetään näkyvistä? Millaista maailmaa oppilaat opettelevat tuntemaan? Millaisia geopolittisia ilmentymiä eri alueisiin limittyy? Käsittelen aihetta kuvailemalla eri maanosien ja valtioihin liittyvää kerrontaa ja näkyvyyttä oppikirjoissa. Luku todentaa kansallisvaltio- ja länsimaisen diskurssin yhteenkietoutumia sekä tuo esiin näitä diskursseja tukevia geopolittisia ja toiseuttavia ajatusrakennelmia. Geopolittiset va-

linnat ohjailevat sitä, millaista tietoa oppikirjat jakavat. Eri alueisiin, maihin ja kulttuureihin suhtaudutaankin varsin eri tavalla – osaan arvostaen, osaan hieman alentuvasti. Pyrin huomioimaan myös oppikirjoissa piiloon jääviä alueita, sillä asioiden näkymättömyydelläkin on vahvoja seurauksia – mikäli jostakin ei puhuta, alkaa sen subjektiivinen todellisuus vaimentua (Berger & Luckmann 1994, 173).

Yleisenä linjauksena voidaan sanoa, että yhteiskuntaopin oppikirjat keskittyvät pääosin kertomaan Suomesta ja Euroopan unionista. Myös historiakerronta on oppikirjoissa hyvin Eurooppa- ja länsi-keskeistä ja Euroopan ulkopuolisia alueita käsitellään yleensä eurooppalaisten alueelle tulon kautta¹⁸. Vastaavasti maantiedon opetus painottuu läntiseen maailmaan, erityisesti Eurooppaan ja sen valtioihin. Tämä käy hyvin ilmi maantiedon yläkoulun maailma-kirjojen sisällöistä. Esimerkiksi *Koulun maantieto maailma* käsittelee peräti 16 kappaletta Eurooppaa, vain kolme kappaletta Afrikkaa eikä muuta maailmaa. Kirjan valtiokappaleissa esitellään 22 Euroopan maata, mutta Afrikkaa käsitellään luontotyyppien kautta niin, että esiin nostetaan vain sademetsiä edustava Kongon demokraattinen tasavalta sekä *aavikon valtiot* Algeria ja Egypti lyhyesti kappaleiden lopussa. Euroopan pääkaupungeista on kuitenkin kirjassa erillinen kappale. Tämä kuvastaa Euroopan saamaa painoarvoa. Kirjan ”maailma” samastuu siis vain Euroopan valtioihin ja Afrikan aavikoihin, savanneihin ja sademetsiin. Eurooppaa käsitellään näin aluemaantieteen perinteen mukaisesti, mutta muu maailma hahmottuu lähinnä ilmaston, eläimistön ja maaperän kautta.

Toisaalta *Maailman ympäri* ja *Avara Maailma* esittelevät kuitenkin kaikki maanosat ja antavat niistä myös esimerkkialueita tai -valtioita¹⁹. Tämän arvoa kuitenkin vähentää se, että kirjat kuvailevat, että opetukseen voidaan valita sopiva matkareitti, eli koko maailman sijaan tarkastelun kohteena voi olla vaikkapa vain kaksi maanosaa. Näin ollen maailmaan tutustuminen on opettajan valinnoista kiinni. Maanosia käsitellään kattavammin alakoulun maantiedon oppikirjoissa, mutta osassa yläkoulun maantiedon kirjoista esimerkiksi Aasia ja Australia jäävät käytännössä kokonaan käsittelemättä.

Lännen ja länsimaisuuden korostaminen näkyy jo opetussuunnitelmassa sen määrittellessä, mitä oppilaille halutaan opettaa. Opetussuunnitelma (ks. Opetussuunnitelman perusteet 2004) määrittelee yläkoulun maantiedon opetukseen kuuluvaksi vähintään kaksi maanosaa ottamatta asiaan tarkempaa kantaa, mutta oppikirjatarjonta

¹⁸ Vastaavia tuloksia muussa historian oppikirjoihin keskittyvässä tutkimuksessa, ks. Jan Löfström (2014a).

¹⁹ Esimerkiksi *Maailman ympäri* -kirjassa esitellään (osittain kansallisvaltioidiskurssia rikkoen) Kiina, Japani, Intian niemimaa, Somalia, Nigeria, Kalifornia, Nunavut, Meksiko, Trinidad ja Tobago, Chile, Brasilia, Uusi-Seelanti ja Oseania/Australia.

ohjaa tätä valintaa vahvasti. Analysoituilla kirjasarjoilla on oppikirjoja vain Suomesta, Euroopasta, Amerikasta ja maailmasta. Koska useimmissa maailma-kirjoissa paneudutaan vahvimmin Eurooppaan, esiteltäviksi maanosiksi paikantuu luonnollisimmin Eurooppa ja Amerika. Laajempaa alueellista maailmankuvaa edustava *Maailman ympäri* -kirja tarkastelee maanosia itseasiassa sen kautta, mitä ne *merkitsevät meille suomalaisille*. Täytyy kuitenkin muistaa, että kerronta ei ole aina yhtenäistä ja silloin tällöin muuten pimentoon jäävät alueet ja maat pääsevät kirjojen sivuille – esimerkiksi El Salvador vilahtaa tietolaatikossa (*Koulun maantieto Amerikka*, 17; *KM Amerikka*, 26), Manaus, Khartum ja Madras näkyvät ilmastodiagrammeissa ja -tehtävissä, ja kuvastoissa on vaikkapa Papua-Uuden-Guinean Sissanon kylä (ks. esim. *Avara Maailma*, 32; *Maailman ympäri*, 40).

Oppikirjat ymmärtävät maanosat kokonaisuuksina, joilla on omat kulttuuriset ja maantieteelliset piirteensä (ks. esim. *Jäljillä* 6, 44–51). Maanosia käsitellään yleensä niiden karttakuvan ja keskeisten paikannimien, ilmasto- ja kasvillisuusvyöhykkeiden, elinkeinojen ja ympäristöjen, kansojen ja kulttuurien sekä esimerkkivaltioiden kautta. Seuraavaksi kerron hieman tarkemmin, miten eri alueita käsitellään oppikirjoissa. Esittelen alueiden saamaa näkyvyyttä ja arvotuksia maanosittain. Lähi-itää avaan kuitenkin omana kokonaisuutenaan, sillä se rajautuu oppikirjoissakin usein omaksi yksiköksen ja Antarktiksensa jätän analyysin ulkopuolelle sen vähäisen näkyvyyden vuoksi. Etelä- ja Pohjois-Amerikan käsittelen samassa kappaleessa, sillä ne muodostavat yhdessä maantiedon Amerikka-kirjat, ja historiallisessakin kerronnassa niitä yhdistetään jonkin verran. Lopuksi avaan oppikirjojen käsityksiä yhteisestä maailmasta ja maapallosta. Olen jo aiemmin sivunnut eri alueiden monikulttuurisuutta ja alkupe-
räiskulttuurien näkyvyyttä, turismia sekä erityisesti Afrikkaan liitettyä auttamisdis-
kurssia, joten en enää tuo näitä asioita juurikaan esiin tässä luvussa.

5.4.1 Keskipisteenä Eurooppa

Koska analysoidut oppikirjat ovat suomalaisia, ei Euroopan niissä saama suuri huomio tule yllätyksenä. Eurooppa onkin keskeisessä roolissa kaikissa analysoituissa oppiaineissa. Vaikka historiassa käsitellään ennen kaikkea menneisyyden tapahtumia ja ilmiöitä, painottuvat ne alueellisesti Suomeen ja Eurooppaan (sekä osaltaan Yhdysvaltoihin, ks. luku 5.4.2). Maantiedon opetus jakautuu Suomea, Eurooppaa ja maailmaa käsitteleviin kirjoihin, mutta Eurooppa nousee näissä kaikissa vahvasti esiin²⁰.

²⁰ Poikkeuksena *Maailman ympäri* -kirja, jossa Eurooppaa käsitellään vain yhden aukeaman verran.

Itseasiassa osassa maantiedon maailmaa ja Eurooppaa käsittelevissä kirjoissa on paljon samaa materiaalia. Esimerkiksi *KM Maailma* ja *KM Eurooppa* esittelevät oikeastaan täysin samalla tavalla Euroopan maataloutta ja teollisuutta, Euroopan luonnonoloja ja alueita sekä vaikkapa Euroopan kaupungistumista. Näin ollen maailma samastuu vahvasti Eurooppaan. Yhteiskuntaopin oppikirjoissa Eurooppa nousee esiin erityisesti Euroopan unionin kautta. Kokonaisuudessaan Euroopan saama laaja näkyvyys määrittää sen geopolittisesti merkittäväksi alueeksi jopa siinä määrin, että muu maailma voi jäädä vai pieneen sivuosaan (ks. esim. *KM Maailma*; *Koulun maantieto maailma*).

Eurooppa ei ole vain näkyvä vaan myös erityisen ihanteelliseksi arvotettu maanosa oppikirjoissa. Maailmaa katsotaan eurooppalaisten linssin kautta, ja tähän omaan maanosamme (ks. *Jäljillä* 5, 111) liitetään hyvin positiivisia määreitä kuten korkea elintaso ja koulutus, laadukas terveydenhuolto ja koulutusjärjestelmä, tehokas maataloustuotanto ja teollisuus, kaupungistunut elämänmeno, tasa-arvo, hyvinvointi ja ihmis-oikeudet. Erityisesti *Maailman ympäri* antaa Euroopasta erittäin kiillotetun ja ihanoidun kuvan. Eurooppalainen kulttuuri onkin *rikasta* kulttuuria, joka ”korostaa ihmisen mahdollisuutta toimia vapaasti, omasta tahdostaan” ja jossa ihmisillä on ”oikeus korkeaan elintasaan” (*Jäljillä* 5, 126–127, kursivointi lisätty). *Pisara* 5 -kirja (57) typistää ihmisoikeudet käytännössä elintason tuomiksi elämän edellytyksiksi kuten ruuaksi, kodiksi ja mahdollisuudeksi käydä koulua. Rikkaus demokratisoidaan siis länsimaiseksi oikeudeksi. Eurooppa on oppikirjoissa ”pieni, mutta merkittävä maanosa” (*Koulun maantieto Eurooppa*, 7, vrt. myös esim. *Koulun biologia ja maantieto* 5, 33–34), ja oppikirjojen käsitys Euroopasta ja eurooppalaisuudesta on varsin yksipuolinen ja merkityksiltään latautunut (ks. myös Mikander 2016b).

Euroopan sisäinen geopolittinen painotus korostaa maantiedon kirjoissa EU-maita, joskin myös unionin sisäisiä rajoja eli suuria taloudellisia, kulttuurisia ja kehityksellisyydessä olevia eroja tuodaan jossain määrin esiin (ks. *Jäljillä* 5, 132). Ilmiö limittyy lännen ja idän poliittiseen, kulttuuriseen ja taloudelliseen erotteluun Euroopan sisäisenä geopolittisena ilmiönä (ks. myös luku 5.3). EU-puheen myötä edellisessä kappaleessa esittelemäni Eurooppaan liitetty taloudellinen hyvinvointi korostuu entisestään Euroopan geopolittisessä kontekstoinnissa (vrt. Browning 2018). Tätä Euroopan hahmottamista taloudellisen menestyksen kautta vahvistaa se, että Pohjoismaiden kohdalla Euroopan unionin jäsenyys ei nouse merkittäväksi rajanvedoksi oppikirjoissa – esimerkiksi läntiseksi ja pohjoiseksi katsottu rikas Norja ei jää diskursiivisesti Euroopan ulkopuolelle, vaikka ei olekaan unionin jäsen.

Maantiedon oppikirjoissa Eurooppaa jaetaan vahvasti eri osiin – yleensä viiteen tai seitsemään erilliseen alueeseen niiden sijainnin, luonnonolojen, kulttuurin ja his-

torian pohjalta (ks. esim. *Jäljillä* 5, 134). Eniten eroja kirjoissa on Itä-Euroopan määritelmän kanssa, sillä siihen luetaan kirjasta riippuen vain neljä valtiota tai jopa lähes puolet Euroopasta (ks. esim. *Jäljillä* 5; *Pisara* 5). Laaja Itä-Euroopan määritelmä kuvastaa idän samastuvan yhtenäiskulttuuriksi lännen, pohjoisen ja etelän erottuessa erityislaatusempina kulttuurisina alueina. Lisäksi näitä Itä- ja Kaakkois-Euroopan alueita tai *postimerkkeivaltioiksi* kutsuttuja pieniä valtioita ei esitellä oppikirjoissa yhtä runsaasti kuin muita maita, jolloin ne näyttäytyvät vähemmän tärkeinä. On siis merkityksellistä, luetaanko esimerkiksi Kreikka osaksi Kaakkois-Eurooppaa tai Balkanin niemimaata (ks. esim. *Polku* 5) vai Etelä-Eurooppaa (ks. esim. *Avara Eurooppa*; *Jäljillä* 5; *Pisara* 5). Ylipäätään maantiedon oppikirjoissa painottuvat Euroopan läntiset ja väkirikkaat maat sekä toisaalta Pohjoismaat. Tällaiset erilaiset Euroopan jaottelut, määrittelyt ja nimeämiset muokkaavat Eurooppaan liittyvää maantieteellistä mielikuvitusta vahvasti (Paasi 2001, 12).

Historian kirjoissa läntistä kehityskaarta rakennetaan antiikista teolliseen vallankumoukseen keskittymällä antiikin Kreikan ja Rooman sekä taloudellisesti menestyneiden Euroopan suurvaltojen ja läntisten teollisuusmaiden historiaan. Idän ja lännen vastakkainasettelu näkyy vahvasti myös Suomen historiassa, jota rakennetaan suhteessa Venäjään (ks. luku 6.1.4). Mielenkiintoista kyllä Pohjoismaat jäävät historian opetuksessa nykyisten Ruotsin ja Suomen alueiden yhteistä historiaa lukuun ottamatta pimentoon.

Vaikka oppikirjojen Euroopan asukkaita esittelevissä kuvastoissa korostetaan Euroopan sisäistä moninaisuutta (ks. esim. *Luonnonkirja* 5, 136–137), elää niissä myös ajatus vaaleasta etnisestä eurooppalaisuudesta, sillä esimerkiksi *Jäljillä* 5 -kirjan (125) neljästä eurooppalaisia ihmisiä esittävästä kuvasta kahdessa on vaaleahiuksisia ihmisiä. Toisaalta *Pisara* 5 (56) liittää Eurooppa-kuvastoon jopa hymyileviä romaninuria Suomesta rikkoen länsimaista kansallisvaltiotodiskurssia.

5.4.2 Amerikka – keskiössä Yhdysvallat

Euroopan lisäksi Yhdysvallat korostuvat vahvasti oppikirjoissa. Historian kirjat käyvät alueen historian tarkasti läpi, ja maantiedon kirjat kuvailevat maan eri alueita yleensä useassa eri kappaleessa. Oppikirjat jakavat Amerikat yleensä kulttuurin ja kielten perusteella Anglo-Amerikkaan ja Latinalaiseen Amerikkaan. Jaottelu korostaa läntisiksi katsottujen Yhdysvaltojen ja Kanadan erottamista latinalaisen kulttuurin kautta mieltyvistä Väli- ja Etelä-Amerikasta. Näin kulttuuri ymmärretään merkittä-

vämpänä erontekijänä kuin maanosa-rajaus. Monella maantiedon kirjasarjalla on erikseen Amerikasta kertovat kirjat. Huomionarvoista kuitenkin on, että osassa näistä oppikirjoista Pohjois-Amerikka on selkeästi näyttävämmin esillä kuin Etelä-Amerikka. Esimerkiksi *Koulun maantieto Amerikassa* on yhdeksän Latinalaisesta Amerikasta kertovaa ja jopa 11 Anglo-Amerikasta kertovaa kappaletta. Näin kahden valtion muodostamaa Anglo-Amerikkaa esitellään useissa kappaleissa, ja alueen maat saavat jopa enemmän huomiota kuin kaikki muut Amerikan maat yhteensä. Tosin Kanadakin²¹ jää tästä kerronnasta usein syrjään kirjojen keskittyessä lähinnä Yhdysvaltoihin. Toisaalta *Avara Amerikka* on sisällöltään varsin monipuolinen, sillä kirjan kappaleista kuusi kuvailee Etelä-Amerikan valtiota, kaksi Väli-Amerikan ja Karibian aluetta, kaksi Yhdysvaltoja, yksi Kanadaa ja yksi kylmiä alueita.

Joka tapauksessa Väli-Amerikkaa ja Karibian aluetta huomioidaan oppikirjoissa enemmän luonnon kuin valtioiden kautta. Tämä todentaa kansallisvaltioidiskurssin ja länsimaisen diskurssin keskinäistä sidettä sekä lännen geopolittista korostamista. Yläkoulun maantiedon Amerikka-kirjojen lisäksi Latinalaisen Amerikan maita nostetaan esiin alakoulun maantiedon kirjoissa sekä joissakin maantiedon maailma-kirjoissa (*Maailman ympäri* ja *Avara Maailma*). Historian kirjoissa aluetta käsitellään esimerkiksi löytöretkien ja alueen alkuperäisväestön kohtaaman tuhon sekä kylmän sodan kriisien kautta.

Yhdysvaltojen geopolittinen aseointi limittyy paitsi sen taloudellisen, poliittisen ja sotilaallisen vaikutusvallan korostamiseen (ks. esim. *Koulun maantieto Amerikka*, 96) myös sen asemaan *maailman mahtavimpana valtiona* ja *tehokkaana vapaan maailman mallimaana* (ks. esim. *Forum* 8, 108–109; *Kaleidoskooppi* 8, 98–99; *KM Amerikka*, 100–101). Maahan liitetään erityisen paljon kehuja ja superlatiiveja, ja sitä kuvataan rikkauden, tehokkuuden, suuruuden ja vapaan ja yritteliään kulttuurin kautta. Positiivista suhtautumista Yhdysvaltoihin kuvastaa *KM Amerikan* (103) kysymys, haluaisivatko oppilaat muuttaa Yhdysvaltoihin. Vastaavasti kuvastoissa korostuvat maan varakkuus ja suuruus sekä toisaalta ihailtava elämäntyyli, populaarikulttuuri ja mielenkiintoiset paikat – lupaukset ja ehdotukset unelmista. Näin kirjojen visuaalinen narratiivikin vahvistaa maan geopolittista aseointia (vrt. Hughes 2007).

Yhdysvaltojen positiivinen aseointi ja asema läntisenä ihanteena saavat toki myös säröjä osakseen maan sisäisten ongelmien ja Yhdysvaltojen tekemien *pahojen tekojen* myötä. *Kronikka* 8 (194) kertoo Yhdysvalloista jopa varsin negatiiviseen sävyyn, sillä se kuvailee *paisuvia sosiaalisia ongelmia* ja *pelkoa*. Toisaalta negatiiviset tapahtumat ja ilmiöt saatetaan sivuttaa Yhdysvaltojen kokemien vääryyksien tai lännen

²¹ Oppikirjojen suhtautuminen Kanadaan on kuitenkin korostuneen positiivista ja maata rinnastetaan erityisen paljon Suomeen varsinkin luonnon osalta.

vastaanottaman yleisen hyvän kautta. Esimerkiksi Jouko Jokisalo (2009) huomauttaa oman eri aineistolla toteutetun oppikirjatutkimuksensa perusteella, että historian kirjoissa orjuus voidaan supistaa lähinnä Yhdysvaltojen sisällissotaan liittyväksi sivujuonteeksi tai teollisen kehityksen vaatimaksi uhraukseksi, ja Pia Mikander (2012) korostaa yhdysvaltalaisen sotilaiden kuolemien nousevan oppikirjoissa merkittävämmäksi sisällöksi kuin terrorismin vastaisessa sodassa kuolleet Lähi-idän siviilit.

Latinalaista Amerikkaa kuvataan oppikirjoissa yleensä ongelmien, köyhyyden ja levottomuuksien kautta. Aluetta ei kuitenkaan käsitellä niin ongelma-keskeisesti kuin vaikkapa Afrikkaa. Esimerkiksi *Maailman ympäri* (144–155) korostaa, että Etelä-Amerikan maat ovat kehitysmää-astemastaan huolimatta huomattavasti teollistuneempia kuin Afrikka ja että Venezuelassa, Argentiinassa ja Brasilian eteläosissa elintaso on lähellä eurooppalaista tasoa. *Avara Maailma* (149) toteaaakin, että köyhyydestä huolimatta alueen ihmiset ovat *Happy Planet Indexin* mukaan maailman mittakaavassa keskimääräistä onnellisempia. Maantiedon kirjoissa käytetään myös iskulauseita, joilla tuodaan esiin valtioihin liitettyjä ominaisuuksia varsin yksipuolisesti ja arvottavasti. Esimerkiksi Jamaika on ”rastatukia ja reggaemusiikkia”, Haiti pelkästään ”köyhä kehitysmää” ja Kolumbia ”kahvia ja huumeita”. Tällaisilla nimeämisillä ja iskulauseilla tuodaan legitimitettä valitulle perspektiiville (Horsti 2005, 73–76), jossa Latinalainen Amerikka erotetaan Anglo-Amerikasta. Toisaalta oppikirjoissa korostetaan alueen ihmisten eurooppalaisperäisyyttä, mutta heidät ymmärretään samalla tunteikkaiksi latinoiksi. Myös Latinalaisen Amerikan visuaaliset järjestykset eroavat länsimaisesta diskurssista, sillä niissä korostuvat alueen alkuperäisasukkaat, ja ottaen huomioon maanosan korkean kaupungistumisasteen on niissä yllättävän vähän kaupunkikuvas-toa. Jalkapallo, musiikki ja karnevaalit piirtyvät esiin maanosan stereotyyppisessä kuvastossa.

5.4.3 Lähes unohtuneet Australia ja Oseania

Australian geopolittinen asemointi on oppikirjoissa erityisen mielenkiintoinen, sillä vaikka maa luetaan perinteisesti länsimaaksi, on se lähes unohdettu oppikirjoissa. Historian kirjoissa siitä ei puhuta käytännössä lainkaan, ja maantiedossakin alueen käsittely keskittyy lähinnä alakoulun oppikirjoihin (poikkeuksena ks. *Avara Maailma*, *Maailman ympäri*). Vastaavan kohtelun saavat myös Uusi-Seelanti ja Oseanian saarivaltiot.

Vaikka Australia ei ole oppikirjoissa kovin näkyvä maa, suhtaudutaan siihen korostuneen positiivisesti *elämysten Australian* (ks. *Polku* 5, 106). Esimerkiksi *Polku* 5 -

kirjan (106) kuvituksena oleva Australiasta lähetetty kuvitteellinen postikortti on sävyltään varsin innokas ja lupaava – Australiassa on ”uskomattoman upeaa!”. Sekä Australian että Uuden-Seelannin olemukseen liitetään tutun ja kaukaisen sekä länsimaisen ja eksoottisen rajapintoja. Alue on kulttuuriltaan eurooppalaisille topologisesti läheistä, vaikka sijaitseekin topografisesti kaukana. Tämä vaikuttaa maanosan geopoliittiseen aseointiin. Australia on siis *nykyaikainen kehittynyt teollisuusvaltio* ja Uusi-Seelanti *taloudellisesti tärkeä maa* (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto* 6, 125–127; *Luonnonkirja* 6, 150–151; *Maailman ympäri*, 175), mutta upeiden maisemien ja erikoisten eläimien täyttämä luonto on jopa hieman vaarallista – esimerkiksi krokotiilien hampaisiin jää silloin tällöin ihmisiä (ks. esim. *Luonnonkirja* 6, 150–151; *Pisara* 6, 76; *Polku* 5, 106). Tämä pelottava luonto kuitenkin talttuu oppikirjojen tutulla ”sivistyneellä” ihmis- ja kaupunkikuvastolla (vrt. Pratt 1992). Australiaan liitetään myös rento elämänsenne, grillaus ja surffaus – ”aussit” ovat *avoimia, ystävällisiä ja suorasukaisia* (ks. esim. *Polku* 5, 114–117). Kuvastoissa onkin rantaelämää, surffareita ja grillijuhlia.

Vaikka kirjoissa on paljon alkuperäisasukaskuvastoa ja heistä kerrotaan myös jonkin verran teksteissä, esitellään heidät erillään vaaleaihoisista australialaisista. Muutaman kirjan kuvateksteissä korostetaan myös australialaisten *vaaleaa ihoa*, joka tulee suojata auringon uv-säteiltä (ks. esim. *Polku* 5, 114–116). Näin erityisesti australialaisuus määräytyy ennen kaikkea länsimaisena valkoisuutena. Australia edustaa siis samanaikaisesti tuttua ja turvallista että eksoottista ja jännittävää, joten aluetta hahmotetaan positiivisen orientalismin (ks. luku 3.7) määreiden kautta. Näin sen erilaisuus ei ole pelottavaa, vaan kiehtovaa. Tyynenmeren saarten kohdalla korostuu kuitenkin lähinnä eksoottinen puoli (ks. esim. *Polku* 5, 102–103).

5.4.4 Afrikka – pimeydestä valoon?

Kuten jo aiemmin esitin (ks. luku 5.3), tuodaan Afrikkaa oppikirjoissa esiin yhteisen maailmamme taakkana ja auttamisen kohteena. Kerronta keskittyy usein luonnon, köyhyiden ja ongelmien kuvailuun. Esimerkiksi *Historia* NYT 7–8 -kirjassa (349, kursivointi lisätty) on tietolaatikko ”Somalia tarvitsee *apua*”. Yleisesti ottaen Afrikan valtioita käydään oppikirjoissa läpi varsin vähän. Historian kirjat esittelevät Etelä-Afrikan sen apartheid-politiikan vuoksi, mutta muuten niissä nostetaan kirjakohtaisesti esiin lähinnä yksittäisiä Afrikan valtioita esimerkiksi sisällissotien ja hirmuhallitsijoiden kautta. Maantiedon kirjoissa on joitakin valtiokappaleita esimerkiksi Egyptistä, Kongon demokraattisesta tasavallasta, Etelä-Afrikan tasavallasta ja Somaliasta, mutta

usein niitä kuvaillaan lyhyesti lähinnä Afrikkaa yleisesti käsittelevien kappaleiden lopussa tai erillisillä parityösivuilla. Kansallisvaltioidiskurssi ei olekaan vahva Afrikan kohdalla, ja muutamilla valtiosimerkeillä täydennetään yleensä luontoon ja kulttuuripiireihin keskittyvää kerrontaa (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto* 5). Esimerkiksi *Luonnonkirja* 6 kehottaa käsittelemään Afrikan (ja Lähi-idän valtiot) yhteistoiminnallisesti: Opettaja arpoo kullekin ryhmälle yhden Afrikan (tai Lähi-idän valtion), johon ryhmä tutustuu ja esittelee muille. Näin oppilaat perehtyvät käytännössä vain yhteen valtioon ja kuuntelevat esityksen muista valtioista. Tällainen opetustyyli näkyy myös nuoria koskevassa aineistossani – se maa, josta nuori on itse tehnyt esitelmän, saattaa jäädä nuorelle mieleen ja nousta poikkeukselliseksi kiinnostavaksi maaksi muuten tuntemattomaksi koetussa alueessa (ks. luku 7).

Historiallisesti Afrikka käsitellään pääosin eurooppalaisen kontekstin²² kautta – esimerkiksi *Horisontti* 7/8 -kirjassa (123) on kappale *Valkoiset ja Afrikka*. Oppikirjat kertovat Afrikan olevan ihmisen alkukoti, mutta tämän jälkeen Afrikan historia jatkuu eurooppalaisista tutkimusmatkailijoista. Näin oppikirjojen Afrikka-kerronta alkaa oikeastaan vasta eurooppalaisten tulosta alueelle. Afrikan oman historian poistaminen ja maanosan näkeminen länsimaisen hallitsemisen ja herruuden kautta ovat toiseuttamisen mekanismeja (Kaartinen 2004, 21–30, ks. myös Pratt 1992, 51). Esimerkiksi historiallisissa kartoissa esitellään lähinnä eurooppalaisten tuntemia alueita Afrikassa (ks. esim. *Aikalainen* 7, 122), ja afrikkalaisten omat kuningaskunnat ja *heimovaltiot* ovat vain hajanaisia ja varsin harvinaisia mainintoja kirjoissa (ks. esim. *Historian tuulet* 7, 109–114; *Kronikka* 7, 142; *Memo* 7, 109). Afrikan historian merkitys (ks. esim. Isakson & Jokisalo 40–47) jää siis kokonaisuudessaan avaamatta. Itseasiassa *Pisara* 6 (30–31) kuvailee myös nykyistä eteläistä Afrikkaa eurooppalaisperäisten asukkaiden ja heidän sinne levittämien *eurooppalaisten piirteiden* kautta, jolloin alueen aiempi ja muu kulttuurinen olemus peittyi kokonaisuudessaan näkyvistä.

Afrikan geopolittisen asemointiin liittyy auttamisdiskurssin (ks. luku 5.3) lisäksi ajatus luonnon ylivoimaisuudesta ja suorastaan pelottavasta luonnosta: luonnon ja eläimistön kautta käsitelty maisema on usein kirjoitettu asumattomaksi ja historiattomaksi (vrt. Pratt 1992, 51). Marjo Kaartinen (2004, 25–26, 120–150) kutsuu tätä afrikkalaisen luonnon samastamista vierauden ja toiseuden heijastuspinnaksi *tropikalismiksi*. Ilmiö liittyy *maiseman kolonisoimiseen* eli haltuunottoon. Länsi onkin kiinnostunut nimenomaan afrikkalaisesta *villistä* luonnosta, eikä niinkään sen ihmisistä

²² Poikkeuksen muodostaa *kiehtona* muinainen Egypti, jota ei kuitenkaan nähdä historiallisessa kontekstissaan oikeastaan *afrikkalaisena* valtiona. Se rinnastetaan hedelmällisen puolikuun ja Lähi-idän alueiden muinaisiin korkeakulttuureihin, ja sitä pidetään jopa länsimaisen sivistyksen ja kulttuurin alkulähteenä (ks. *Avara Maailma*, 116–119). *Koulun biologia ja maantieto* 5 (58) kuvaileekin Egyptin sijaitsevan Afrikan ja Aasian rajalla, niin että osa maasta kuuluu jo Aasiaan.

(Kaartinen 2004; Pratt 1992). Tämä näkyy oppikirjoissa siinä, että tutkimusmatkailijoiden kohtaama Afrikka esitetään historian kirjoissa *tuntemattomana, outona ja pimeänä maanosana*. *Hengenvaaralliset* tutkimusmatkat vaativat siis *seikkailunhalua ja uhkarohkeutta*, sillä *viidakossa valkoista miestä vaanivat villipedot ja trooppiset taudit* – joutuihan David Livingstonekin painimaan leijonan kanssa, *taistelemaan* kuumetauteja vastaan ja jopa afrikkalaisten heimojen vangiksi (ks. *Historian tuulet* 7, 109–113; *Kronikka* 7, 141). Tämän vuoksi eurooppalaiset tiesivät hyvin vähän Afrikasta, sillä vain harva oli *uskaltanut* sisämaahan eli *pimeimpään* Afrikkaan (*Kaleidoskooppi* 7, 98–99).

Afrikan ihmisiä ei yleensä nähdä vastaavanlaisina toimijoina kuin länsimaalaisia. Esimerkiksi Etelä-Afrikan apartheid-politiikan vastustaminen ymmärretään oppikirjoissa usein lähinnä YK:n ja *kansainvälisen painostuksen* ansioksi (ks. esim. *Historia* NYT 7–8, 301, vrt. myös *Forum* 8, 171). Nelson Mandela ja vapaustaistelija Biko ovat niitä harvoja länsimaisiksi hyviksi katsottuja afrikkalaisia toimijoita, joita tuodaan kirjoissa esiin. *Kronikka* 7 (147) ja *Kaleidoskooppi* 7 (100, 103) esittelevät kuvastossa maineikkaan afrikkalaisjohtajan Tshaka Zulun ja kuningas Lobengulan lisäksi eurooppalaisten alaisuudessa paikallispäällikkönä toimineen Samson Didon. Nämä ovat harvinaisia voimakkaiksi esitettyjä ja nimettyjä afrikkalaishahmoja. Tosin hekin ovat historiakerrontaan hyvin sopivia sotaisia ja siten myös uhkaavia miehiä. Joissakin kirjoissa keskisestä Afrikasta käytetään myös rodullistettua termiä *musta Afrika* (ks. *Historian tuulet* 8, 132, vrt. myös *Horisontti* 7/8, 332–333).

Afrikkaan yhdistyy tietynlainen *alkukantaisuuden* korostaminen. Historian kirjoissa on siirtomaa-aikaa kuvaavia eurooppalaislähtöisiä aikalaiskuvia, joissa afrikkalaiset ovat esimerkiksi orjia, länsimaalaisten tavaroiden kantajia, kaivostyöläisiä tai Raamatun sanoman nöyriä vastaanottajia. Näin Afrikkaan liitetyt visuaaliset järjestykset tukevat binäärisiä vastinpareja ja länsimaista ylemmyyttä tukevaa diskurssia. Vastaavasti Afrikkaan liitetään varsin vähän megapoleja tai suurkaupunkeja kuvaavaa materiaaleja (poikkeuksena kuitenkin esimerkiksi Kapkaupunki, Kairo ja Pohjois-Afrikan baasarien ja minareettien kuvaus). Kaupungit, varsinkin *modernit* kaupungit, ovat ristiriidassa villiin luontoon ja takapajuiseen historiattomaan Afrikkaan liitetyn länsimaisen stereotypian kanssa (Kaartinen 2004, 100–50). Oppikirjoissa onkin varsin paljon savimajakuvastoa savannialueelta (ks. esim. *Jäljillä* 6, 44–49; *Pisara* 6, 24–25 *Polku* 6, 76–93). *Polku* 6 (76–93) toteaaakin, että ”Monet afrikkalaiset asuvat perinteisissä savimajoissa”. Afrikkalaisten assosioiminen kuivaan ja köyhään tilaan eli savanneihin ja savimajoihin on perinteisesti ollut myös muussa yhteiskunnallisessa keskustelussa yleinen diskurssi (ks. esim. Van Leeuwen 1996), mikä näkyy myös aineistoni nuorten maailmakuviissa (ks. luku 7.3).

Nykyajan Pohjois-Afrikkakuvaukseen liittyy oppikirjoissa uskonnollistamista eli uskonnon katsotaan ohjailevan vahvasti ihmisten jokapäivästä elämää kaikissa alueen maissa – itseasiassa islam jopa *ballitsee* aluetta (ks. *Koulun maantieto maailma*, 142; *Luonnonkirja* 6, 64–65; *Maailman ympäri*, 103–104). Näin Pohjois-Afrikka ja arabit nähdään pääosin vain uskonnon kautta, ja islamin koetaan vaikuttavan ihmisten elämään runsaammin kuin muiden uskontojen (ks. luku 6.2). Auttamisdiskurssin kautta nykyajan Afrikkaan liitetään pienessä määrin myös tulevaisuuden toivoa ja uskoa köyhyyden ja vaikeuksien päihittämiseen.

Afrikan geopolittisen asemoinnin stereotyyppisyyttä alleviivaa tästä kategorisovasta kuvauksesta poikkeava kerronta ja kuvastot. Esimerkiksi köyhyyden kertomusta rikkoo tarina kairolaisesta Nadasta, jonka äiti käy töissä yliopistolla ja palvelijat huolehtivat perheen arkiaskareista (*Koulun biologia ja maantieto* 5, 86). Tarinassa on siten myös harvinaisen vahva naiskuva. Lisäksi *Koulun biologia ja maantieto* (92) kuvailee hyvätuloisten kaupunkilaisten asuvan Tansaniassa kerrostaloissa, käyttävän matkapuhelimia, ja monissa kodeissa on myös internet-yhteys. Kirjojen kaksinapaista visuaalista järjestystä rikkovat kuvat länsimaisen muodin mukaisesti pukeutuneesta afrikkalaisperheestä ottamassa ruokaa lautasilleen sisätiloissa sijaitsevassa keittiössä sekä ugandalaisnuorista käyttämässä kannettavia tietokoneita, älypuhelimia ja sosiaalista mediaa (ks. *Avara Maailma*, 88; *Forum* 8, 174). Oppikirjojen visuaalisissa järjestyksissä afrikkalaiset kun valmistavat ruokansa avotulella, syövät sen sormin eivätkä suinkaan käytä modernia teknologiaa.

5.4.5 Aasia – tulevaisuuden maanosa?

Lännen ulkopuolisesta maailmasta kerrotaan historian kirjoissa yleensä Euroopan kautta, mutta erityisesti Japania, Kiinaa ja Intiaa käsitellään hieman myös niiden omasta historiasta käsin, tosin yleensä kirjojen lopussa olevassa erillisessä osuudessa, jotka on nimetty esimerkiksi *Euroopasta maailmalle* (ks. *Kronikka* 8, 153) tai *Euroopan ulkopuolella* (ks. *Aikalainen* 8, 159). Näin ajatus meistä ja ulkopuolisista Toisista vahvistuu länsimaisen diskurssin mukaisesti. Lisäksi historian kirjoissa käsitellään esimerkiksi Vietnamia ja Koreoita kylmän sodan kriisien kautta. Kiina, Intia ja Japani korostuvat valtioina myös maantiedon kirjojen Aasia-osuuksissa. Asetelma ei ole paljoakaan muuttunut viimeisen sadan vuoden aikana, sillä jo 1900-luvun alun maantiedon opetusohjeissa todettiin, että ”tärkeät” Euroopan ulkopuoliset kulttuurialueet Kiina, Japani ja Intia tulee noteerata oppikirjoissa Yhdysvaltojen lisäksi (Paasi 1996,

233). Tämä johtaa siihen, että Aasia samastuu oppikirjoissa hyvin paljon näihin kolmeen maahan. Muita mahdollisia alakoulun maantiedossa esiteltyjä valtioita ovat esimerkiksi Indonesia, Thaimaa, Turkki ja Venäjä.

Vaikka Aasia mielletään suorastaan jättimäisenä luonnonoloiltaan ja kulttuureiltaan heterogeenisenä alueena, korostuu oppikirjojen kerronnassa kehittyneisyyden peilaaminen, ongelmallisuus ja perinteet. Aasia mielletään yleisesti ottaen (Japania lukuun ottamatta) kehitysmaa-alueeksi, jonka taloudellinen painoarvo on kuitenkin kasvamassa ja haastamassa Euroopan ja Yhdysvallat ”taloudelliseen kilpailuun” (ks. *Kaleidoskooppi* 7, 180). Erityisesti Intian talouskasvu on ollut huikkea, ja Kiinasta povataan tulevaa suurvaltaa (ks. esim. *Aikalainen* 8, 160; *Forum* 8, 144, 168; *Historian tuulet* 8, 135–138). Maanosan merkitystä maailmalle perustellaankin sen kasvavalla taloudella ja teollisuudella (ks. *Maailman ympäri*, 92–93). Erityisesti Japani mielletään moderniksi teollisuusvalioksi, talousjättiläiseksi ja Tyynenmeren supermaaksi. Korkea koulutus, uudenaikaiset kaupungit ja länsimainen tai jopa länsimaita parempi elintaso ovat japanilaisten ylpeyden aiheita (ks. esim. *Aikalainen* 8, 165; *Historian tuulet* 8, 138–140; *Maailman ympäri*, 89).

Toisaalta oppikirjoissa korostetaan Aasian, erityisesti Kiinan ja Intian, nykyongelmia: *tukehduttavaa* väestönkasvua, luonnonkatastrofeja ja ympäristöongelmia, ankeita slummeja ja yhteiskunnallista eriarvoisuutta (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto* 6, 88–89). Nämä näkyvät myös kirjojen kuvastoissa. Itseasiassa Aasian väestöä kuvaavan kappaleen tärkeimmiksi asioiksi on nostettu *Avara Maailma* -kirjassa (102–103) kategorisesti köyhyys, kaupungistuminen, miesten arvostus ja järjestetyt avioliitot. *Pisara* 6 (68–69) pyytääkin oppilaita nimeämään intialaisten ongelmia ja keksimään niihin mahdollisia ratkaisuja. Tällainen näkökulma on varsin holhoava. Oppikirjoissa tuodaan myös esiin suuryritysten tuotannon siirtymistä Aasiaan, huonoja työoloja ja lapsityövoimaakin (ks. *Avara Maailma*, 108; *Forum* 8, 144; *Maailman ympäri*, 93–95), mutta kattava analyysi kokonaisilmiöistä jää usein uupumaan.

Aasian maiden perinteistä, orienttia puolta, tuodaan esiin korostamalla maiden uskontoja ja uskomuksia sekä vanhoja tapoja ja pukeutumista. Varsinkin intialainen kulttuuri nähdään vahvasti kastijaon ja uskonnon läpi (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto* 6, 82; *Luonnonkirja* 6, 154–155; *Pisara* 6, 68–69). Vastaavasti Aasiaan liitetyissä kuvastoissa on esimerkiksi käärmeenlumoaja ja lapsimorsian, puhdistautumisriittejä Ganges-joessa, värikkäisiin sareihin pukeutuneita naisia, Bollywood-näyttelijöitä teiden ihmispaljoutta ja katujen kaaosta lehmiseen ja riksoineen, geishoja ja samuraita (ks. esim. *Kronikka* 8, 168–170; *Luonnonkirja* 6, 154–55). Aasiaa kuvataan myös yllättävän usein perinteisen maanviljelyskuvaston kuten maata kyntävien vesipuhveleiden ja riisihattuisten ihmisten kautta. Tälaisen kulttuuristavan (ks. luku 3.7)

kuvaston rinnalla kirjoissa on tosin myös Aasian teollisuusalueita ja -tuotteita rikkomassa idän ja lännen vastakohtaisuutta.

5.4.6 Lähi-itä – sivistyksestä terrorismiin

Lähi-idän alue luetaan maantieteellisesti kuuluvaksi Aasiaan. Lähi-itään latautuu runsaasti mielikuvia, joten nostan sen omana yksikkönään esiin. Oppikirjoissa alue käsitellään joko omana alueenaan tai osana Asiaa, mutta *Luonnonkirja* 6 (67) niputtaa Lähi-idän yhteen Afrikan kanssa *Pohjois-Afrikan jatkeeksi*. Näkemys perustuu ilmeisesti luonnonmaantieteeseen, mutta Pohjois-Afrikkaan ja Lähi-itään liitetään kumpaankin vahvasti islaminusko, ja näin ne nähdään myös kulttuurin kautta varsin yhtenäisenä alueena. Aluetta käsitellään alakoulun maantiedon kirjojen lyhyissä tekstiosuuksissa ja vaikkapa valtioliitteissä, ei yleensä varsinaisesti kappaleissa. Yläkoulun maantiedon kirjoista *Avara Maailma* kertoo hieman yleistietoa alueesta. Alue ei sii ole kovin näkyvä maantiedon kirjoissa.

Muinainen Lähi-itä asemoidaan historian kirjoissa korkeakulttuurien, maanviljelyn, kirjoitustaidon ja tieteen kehityksen kautta. Myös keskiajan arabikulttuuria kuvaillaan varsin positiivisin sanankääntein jopa eurooppalaista kulttuuria *kehittyneemmäksi monessa asiassa* (ks. *Forum* 6, 47) – he olivat *Euroopan sivistäjiä* (ks. emt., 200–201). Lähi-idän historian kuvailu ei kuitenkaan etene oppikirjoissa johdonmukaisesti, joten kerrontaan jää aukkoja, ja tapahtumat painottuvat muinaisiin korkeakulttuureihin sekä nykyaikaan. Erityisesti Israelin tapahtumat, Irakin sota sekä öljy, uskonto ja terrorismi nousevat aluetta kuvaaviksi tapahtumiksi ja ilmiöiksi oppikirjoissa. *Avara Maailma* -kirjan (113) Lähi-idästä kertovan kappaleen avainsanat ovatkin vain kategoriset *islam ja konflikti*. Alueeseen liitetään siis uskonnollistamista ja uhkan tuntua neo-orientalismin hengessä (vrt. esim. Samiei 2003). Nämä näkyvät myös vahvasti historian kirjojen kuvastoissa. Koska osa oppikirjoista on hieman vanhempia, ja ne uudistuvat varsin hitaasti, vain *Forum* 8 (182) kertoo arabikeväästä.

Lähi-itä asemoidaan erityisen vahvasti uskonnon ja islamilaisen kulttuurin kautta niin teksteissä kuin visuaalisissa järjestyksissäkin. Esimerkiksi *Koulun biologia ja maantieto* 6 (101) aloittaa koko Lähi-itään koskevan kappaleen otsikolla *Lähi-itä ja islam* ja kuvailee islamin *näkyvän kaikissa Lähi-idän kylissä ja kaupungeissa*. Islamin siis nähdään määrittävän monin tavoin alueen ihmisten elämää, lakeja ja naisten asemaa – sillä on suuri vaikutus sekä yksilöihin että yhteiskuntiin. Tällainen alueen ja kulttuurin yhteen kategoriaan, kuten islamilaisuuteen, typistäminen on kuitenkin yksinkertaistavaa, koska ihmisten omaksumat roolit ovat tilannekohtaisia (Sen 2009, 16, 47). Islamiin

yhdistetään erityisesti säännöt ja pakot, mutta varsinaisesti islaminuskosta kerrotaan varsin vähän oppikirjoissa.

Lähi-itään liittyy myös kulttuuristamista (ks. luku 3.7) eli alueen hahmottamista staattisten kaikkeen vaikuttavien kulttuurien kautta. Esimerkiksi *Luonnonkirja* 6 (78–77) kuvailee *arabimaailman* ruokailutapoja ja ruokailuun liittyviä *sääntöjä* hyvin yksityiskohtaisesti ruuan pitkällisestä pureskelusta käsienpesuun ja leivän suuteluun. Tällainen yksioikoinen määrittely ja luokittelu muodostavat kuitenkin herkästi jopa vastakkainasetteluja sulkemalla silmänsä maailman monimuotoisuudelta (Sen 2009, 16, 47). Mielenkiintoista on myös se, että vaikka ruokailutapoja kuvaillaan kappaleessa näinkin tarkkaan, ei Irakiin liitetä oikeastaan lainkaan politiikkaa tai sotaa. Vastaavasti Israelista kerrotaan ennen kaikkea juutalaisuuden ja siihen liittyvien tapojen kuten kosher-ruuan ja sapatin, ei esimerkiksi konfliktin tai palestiinalaisten, kautta (ks. *Luonnonkirja* 6, 78–79). Näin uhkan tunnetta myös rikotaan. Asiaan saattaa toki vaikuttaa se, että alakouluikäisille ei haluta kertoa näin raadollisista asioista. Tällaista Lähi-itäkuvausta laajentaa myös Dubai, jota lähestytään rikkauksien ja turismin kautta (ks. *Jäljillä* 6, 97).

5.4.7 Yhteinen maailmamme

Tässä luvussa olen pyrkinyt todentamaan eri alueiden ja kulttuurien saamia geopoliittisia asemoiteja oppikirjoissa. Erilaiset tilalliset ja kulttuuriset jaottelut ja määrittelyt ovatkin aina valintoja. Oppikirjoissa maailma jaetaan usein valtioihin ja maanosiin, mutta ajoittain maailmasta ja ihmiskunnasta puhutaan myös kokonaisuutena. Tällöin maapallosta puhutaan *yli kuuden miljardin ihmisen kotina* (ks. esim. *Jäljillä* 6, 37) ja korostetaan *yhteistä perintöä*, joka *meidän* tulisi säilyttää myös jälkipolville (*Polku* 5, 50–52). Koko ihmiskuntaan liitetty me-muoto kulminoituu yleensä avaruuden ja linnunradan ilmiöihin tai ympäristöongelmien ehkäisyyn (ks. esim. *Avara Amerikka*, 6, 69–71; *Avara Maailma*, 64; *KM Maailma*, 7–11).

Erityisesti globalisaatio ja sen myötä tapahtuneet ja tapahtuvat muutokset ovat vahva teema kaikissa käsittelemissäni oppiaineissa. Globalisaatio-termiä on yleisesti käytetty kuvailemaan erilaisia poliittisia, taloudellisia ja kulttuurisia integraatioprosesseja globaalissa skaalassa (Häkli 2005, 2, ks. myös esim. Neverdeen Pieterse 2004, 7–21). *Historia* NYT 7–8 (374–376) kertoo globalisaation tarkoittavan maapalloistumista ja täsmentää, että alun perin termillä tarkoitettiin maapallon muuttumista yhdeksi yhtenäiseksi talousalueeksi. *Maailman ympäri* (20–22) määrittelee globalisaation puolestaan yhteydenpidoksi ja tiedon kuluksi maapallon eri alueiden ja asukkaiden

välillä. Ilmiöön liitetään kansainvälisten järjestöjen ja kansalaisjärjestöjen sekä valtioiden liittojen kasvanut vaikutusvalta (ks. *Kaleidoskooppi* 8, 188) sekä jossain kirjoissa *kansallisvaltioiden rajojen hämärtyminen* (ks. *Avara Eurooppa*, 60; *KM Maailma*, 86). Tällöin perinteiset kansallisvaltiot näyttäytyvät suljettuina yhteisinä ja edessä häämöttävä tulevaisuus puolestaan jopa rajattomana maailmana (vrt. Kettunen 2009, 12). Yhteiskuntaopin kirjat puhuvat myös globaalikansalaisuudesta (ks. esim. *Kaleidoskooppi* 9, 10–11), mutta käytännössä tämä typistyy lähinnä ihmisten tavaroiden ja ajatusten nopeaan liikkeeseen ja tähän liittyvään etuoikeutettuun kulttuuriseen kosmopoliittisuuteen (ks. esim. Delanty 2006, 26–33).

Yleensä globalisaatiota käsitellään oppikirjoissa ulkomaankaupan ja monikansallisten yritysten sekä toisaalta kansainvälisen yhteistyön ja keskinäisen riippuvuuden kautta. Aihetta käydään läpi erityisesti historian ja yhteiskuntaopin kirjojen sekä joidenkin maantiedon kirjojen lopussa omassa kappaleessaan, esimerkiksi otsikolla *Yhteistyön ja kumppanuuden maailma* (ks. *Kaleidoskooppi* 8, 188). Varsin usein globalisaatiokeskustelu tiivistyy kuitenkin lähinnä haasteiden, ongelmien ja uhkakuvien väläyttelyksi – yhteinen maailmamme onkin täynnä vaaroja. Globalisaatio hahmotetaan näin ”meidän” eli kansakunnan haasteena (Kettunen 2009, 11). Tämä tukee ajatusta, jossa kansallisvaltiot näyttäytyvät yhteiskunnan turvallisuuden korkeimpana muotona (ks. Mansbach 2004, 16): maailma niiden ympärillä on hieman pelottava. Esimerkiksi *Historia* NYT 7–8 (336) kuvailee talouden kansainvälistymistä uhkatekijäksi hyvinvointivaltioille, sillä silloin suomalaiset yritykset joutuvat kilpailemaan ulkomaisten, usein halvempaa työvoimaa käyttävien, yritysten kanssa. Nykyajan geopoliittisessa mielikuvituksessa kansallisvaltioiden välinen yhteistyö edellyttää valtavia ponnistuksia kansainvälisellä tasolla (Gamlen 2008, 853).

Oppikirjoissa globaaleiksi turvallisuusuhkiksi ja ongelmiksi nousevat erityisesti ydinvoimaonnettomuudet, vesien saastuminen, maailmanlaajuiset kulkutaudit ja terrorismi, huumeet ja rikollisuus, sodat ja kiistat, lännen ulkopuolella tapahtuva *hillitön* väestönkasvu, luonnonkatastrofit, kilpailu luonnonvaroista ja ”kehittyneiden maiden ja kolmannen maailman väliset vastakohdat” (ks. esim. *Historian tuulet* 8, 201; *Horisontti* 9, 139–140; *Kaleidoskooppi* 9, 122–126). Lisäksi globalisaatio levittää kansainvälistä massakulttuuria, ja on siten uhka kansalliselle ja paikalliselle omaleimaisuudelle (*Historia* NYT 7–8, 375–376; *Horisontti* 9, 207–210). Poliittisen ilmiön sijaan globalisaatiota näyttäytyy siis oppikirjoissa ikään kuin luonnonvoimana, kuten Pia Mikander (2016a) tuo esiin.

Kirjoissa pohditaan varsin vähän globalisaatioon liittyviä globaaleja tasa-arvokysymyksiä, kuten Mikanderkin (2016a) korostaa. Esimerkiksi *Koulun maantieto maailma* (155–169) käsittelee yhteistä maailmaamme kehitysmää–teollisuusmaa–jaottelun

kautta. Esiin piirtyvät erityisesti kehitysmaiden ongelmat kuten väestönkasvu ja ravinnon riittävyys sekä teollisuusmaiden ja meidän suomalaistenkin heille antama apu, ei talouden globaali eriarvoisuus. Esimerkiksi *Horisontti 9* -kirjan (207–210) näkemys on, että kehitysmaat saattavat jäädä tulevaisuudessa jälkeen yleisistä kehityssuunnista, sillä niiden instituutiot eivät pärjää kovassa kansainvälisessä kilpailussa. Tässä yhteydessä kehitysmaiden köyhyyden syyksi nostetaan lähinnä valtava väestönkasvu. *Aikalainen 8* (186) puolestaan pohtii kansainvälisten yritysten tuovan työpaikkoja ja varallisuutta kehitysmaihiin, mutta pahimmassa tapauksessa nämä yritykset sortavat työntekijöitään, käyttävät lapsityövoimaa ja tuhoavat ympäristöä. Eriarvoisuuden vähentämiseksi kirjassa ehdotetaan *tietoteknisten mahdollisuuksien tarjoamista* kehitysmaiden ihmisille.

Globalisaatiokeskusteluun liittyy myös erilaisia tilallisia valintoja. Esimerkiksi Itämeren alue nousee maantiedon oppikirjoissa ajoittain kulttuuriseksi ja ennen kaikkea ympäristön suojelun kannalta tärkeäksi alueeksi. Maantiedon kirjoissa on myös usein kappale, jossa käsitellään maailman kaupunkeja ja kaupungistumista. Kirjoissa ei kuitenkaan nouse vahvasti esiin esimerkiksi näkemys, jossa maailmaa katsottaisiin kaupunkiverkoston ja tämän ympärille hahmottuvan ytimen ulkopuolella olevan muun maailman välillä. Aasian teollisuuskaupungit kuten Hongkong saatetaan kyllä nostaa globalisaatiokeskusteluun (ks. *Jäljillä 6*, 92), mutta Afrikan megapolit jäävät usein syrjään.

6 KUULUMISEN JA TOISEUDEN RAJAPINNOILLA

Kuulumisen ja toiseuden teemat nivoutuvat toiseen, oppikirjojen identiteettipoliittikkaa käsittelevään, tutkimuskysymykseeni. Lähestyn ilmiötä ensin suomalaisen kontekstin kautta: Luvussa 6.1 pohdin Suomen ja suomalaisuuden diskursiivista rakentamista ja rakentumista oppikirjoissa. Käsittelen aihetta erityisesti myyttien kautta. Suomi ja suomalaisuus hahmotetaan oppikirjoissa olemukseltaan ikaiaikaisena (luku 6.1.1), varsin yksikulttuurisena (luvut 6.1.2 ja 6.1.3) ja perustaltaan läntisenä (luku 6.1.4) maana ja kansallisuutena. Tällaisten myyttien avulla selitetään menneisyyden lisäksi nykyistä ja tulevaa, ja niiden voima perustuu myyttien ajattomuuteen (Lévi-Strauss 1963/1967). Historiallinen tieto sisältää aina poliittisen ulottuvuuden, sillä se joko kaventaa tai laajentaa näköaloja inhimilliseen toimintaan (Kettunen 2009, 24). Kun ymmärretään historiankirjoituksen ja myyttien rakennettu luonne, tulee myös Toisen tuottaminen näkyväksi (vrt. Lehtonen ym. 2015).

Luvussa 6.2 keskityn oppikirjojen identiteettipoliittikkaan yleisemmin ja laajemmin. Avaan oppikirjojen vierauttavia mekanismeja ja piirrän näin esiin niiden käsitystä normaalista ja tavoitellusta ihmisyydestä. Aluksi pureudun oppikirjojen staattiseen ja jähmeään kulttuurikäsitkseen sekä sen lieveilmiöihin (luku 6.2.1). Tämän jälkeen keskityn oppikirjojen rotuun ja ulkomaisuuteen liittyvään toiseuttavaan puhuntaan sekä näihin perustuviin sisä- ja ulkoryhmiin (luku 6.2.2). Lopuksi avaan oppikirjojen sukupuolittunutta kerrontaa (luku 6.2.3). Sivuan myös lyhyesti oppikirjojen heteronormatiivista ja kykeneviin keskittyvää maailmankuvaa.

Kansan, etnisyyden ja kansalaisuuden määreet ovat keskeisiä identiteettipoliittisia ilmiöitä ja työkaluja, samoin oppikirjoissa esiintyvä länsimaisuuden ihanne. Oppikirjoissa kuulumisen ja toiseuden politiikkaa tehdään siis sekä kansallisvaltiodiskurssin että länsimaisen diskurssin kautta.

6.1 Suomen ja suomalaisuuden rakennuspalikat

Tässä luvussa keskityn siihen, miten oppikirjat käsittelevät Suomea ja sen ihmisiä. Kantavana teemana on Suomen ja suomalaisuuden rakentaminen – miten ja millaista

identiteettipolitiikkaa sekä suomalaista kulttuuria ja tilallisuutta koskevaa paikantamista kirjoissa tehdään? Perustuuko tarjottu kulttuuri-identiteetti ja kansallinen kuuluminen etniseen sisäpiiriin, vai onko se mahdollista saavuttaa kansalaisuuden kautta? Aloitan analyysini pohtimalla Suomen ja suomalaisten ikiaikaisuuden rakentamista ja jatkan suomalaisuuden kiinnekohtiin. Tämän jälkeen avaan Suomen koettua yksi- tai monikulttuurisuutta ja lopuksi Suomen maantieteellistä ja kulttuurista asemointia. Luku todentaa kokonaisuudessaan kansallisvaltiotietokurssia kanavoimalla Suomen tilalliseksi ja kulttuuriseksi itsestäänselvyydeksi. Lisäksi taustakontekstina on nähtävillä idän ja lännen välinen vastakkainasettelu, joka länsimaisen diskurssin mukaisesti korostaa lännen paremmuutta ja Suomen kuulumista länteen.

6.1.1 Ikiaikainen Suomi ja suomalaisuus

Suomen valtiollinen historia alkaa vasta Suomen itsenäistyttyä vuosien 1917 ja 1918 taitteessa. Suomi ja suomalaiset esiintyvät kuitenkin oppikirjoissa jo esihistoriallisena, suorastaan ikiaikaisena, yksikkönä. Tämä näkemys korostaa Suomen ainutlaatuisuutta sekä kansallista ja etnistä yhteyttä ja perustuu siten vahvasti kansallisvaltiotietokurssiin. Historia ja historiantutkimus onkin nähty ikään kuin kansakunnan muistina (Kettunen 2009, 35). Oppikirjoissa esimerkiksi kuvaillaan, kuinka jäätikkö peitti tuhansia vuosia sitten suurimman osan *meidänkin maastamme*, mutta noin 9000 vuotta sitten *Suomi* vapautui kokonaan jäästä (ks. *Kauan sitten* 1, 152, 33; *Koulun maantieto Suomi*, 27; *Matkalippu historiaan* 5, 40). Liisa Kunnas-Pusa (2018) huomauttaakin, että suomalaisissa historiallisissa representaatioissa jääkauden loppu hahmotetaan usein ikään kuin Suomen historian alkupisteeksi. Oppikirjoissa Suomi *nousee* metaforisesti jään alta tai merestä tällaisena valmiina yksikkönä (ks. *Kauan sitten* 1, 152, 33; *Koulun maantieto Suomi*, 27; *Matkalippu historiaan* 5, 40). Vastaava Suomen ikiaikaistaminen on yleistä myös oppikirjojen kartoissa. Esimerkiksi *Etelä-Suomi hieman yli 10 000 vuotta sitten* -karttaan (*Koulun maantieto Suomi*, 28) on merkitty Suomen nykyisiä kaupunkia ja Suomen nykyiset rajat. Tämän tyyppiset jääkautta kuvaavat kartat ovat yllättävän yleisiä oppikirjoissa (ks. esim. *Horisontti* 5/6, 19; *Kauan sitten* 1, 32, 154, 155; *Matkalippu historiaan* 5, 40–45). Vastaavia karttojen modernisointeja tapahtuu oppikirjoissa läpi historian aikakaudesta toiseen (ks. esim. *Forum* 6, 58; *Forum* 7, 115, 116; *Historia kertoo* 6, 32; *Kauan sitten* 2, 6–7; *Kronikka* 7, 28; *Matkalippu historiaan* 6, 140). Suomen karttakuvaa onkin ollut keskeisellä sijalla suomalaisessa kansallisuuden rakentamisessa muutenkin (Häkli 2002).

Suomen rajat kuultavat läpi myös oppikirjojen historiaa kuvaavissa teksteissä. Näin rajat eivät ole vain kansallisvaltioiden reunalla olevia fyysisiä pintoja, vaan niitä uusinnetaan kaikkialla territorion sosiaalisissa käytännöissä ja diskursseissa (Paasi 2009). Oppikirjat esimerkiksi kuvailevat, että vuonna 1323 Pähkinäsaaren rauhan raja *jakoi Suomen kahteen osaan* kulkien viistosti *Suomen poikki* niin, että Ruotsi sai *Länsi-Suomen Itä-Suomen* jäädessä Novgorodille ikään kuin Suomi olisi ollut jo tuolloin nykyisenlainen maantieteellinen yksikkönsä (ks. *Kauan sitten* 2, 66–67; *Matkalippu historiaan* 6, 84–85). Tuolloin Novgorodille kuuluneet alueet ymmärretäänkin *Suomen erämaina* (ks. *Historian tuulet II*, 111).

Ilmiötä vahvistaa se, että autonomian aikana tapahtuneet varsin suuret, esimerkiksi oikeastaan koko nykyisen Pohjois-Suomen Suomen suuriruhtinaskuntaan liittäneet, rajamuutokset eivät saa oppikirjoissa suurta huomiota osakseen, vaan asia kuitataan yleensä vain kartalla ja siihen liittyvällä kuvatekstillä. Nykyisen Suomen maantieteellisen alueen muodostuminen ei siis näyttäydy oppikirjoissa tärkeänä aiheena. Kyseiset aluemuutokset tuovatkin esiin Suomen alueen epämääräisyyden ja rakennetun luonteen: ei ole olemassa mitään selkeää alkuperäistä Suomen aluetta, vaan se on muokkaantunut valtioiden välisiä rajoja tehdessä, ja sitä uudelleen tuotetaan erilaisten vahvistavien käytäntöjen kautta (vrt. Gordon & Holland 2003; Gordon, Holland & Lahelma 2000). Tätä ei tuoda oppikirjoissa esiin, vaan fyysinen kansallinen tila otetaan itsestäänselvyytenä. Suomesta halutaan siis rakentaa ikuinen ja muuttumaton, jolloin Suomen rajoistakin muodostuu suorastaan pyhät (vrt. Harle & Moisio 2000, 57–58).

Suomen ja suomalaisuuden ikaikaisuuden rakentaminen näkyy oppikirjoissa puhuntana Suomesta ja suomalaisista jo ennen näiden määreiden muotoutumista. Kansallisvaltioiden romanttinen mytologia perustuukin ajatukseen, jossa etnisyydestä tuli kansa ja lopulta valtio (Bauman 2010, 52). Itseasiassa oppikirjat puhuvat *suomalaisista* jo kertoessaan nykyisen Suomen alueelle tulleista ensimmäisistä ihmisistä – jääkaudella maassamme tallusteli mammutteja (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto* 5, 154–156), mutta pian jäiden alkaessa sulamaan *Suomeen* saapui pyyntimiehiä (ks. esim. *Suuntana Suomi*, 30–31). Nämä *suomalaiset* pyyntimiehet metsästivät ja kalastivat sekä vaihtoivat turkiksiaan luultavasti kaukaa tulleiden *muukalaisten* piikiveen tai *ulkomailta* tuotuihin pronssiesineisiin (ks. *Historia kertoo* 5, 76; *Kauan sitten* 1, 160). Näin alueella asuneet ihmiset kansallistetaan suomalaisiksi, joiden vastakohtana toimivat muualta tulevat Toiset tai jopa ulkomaalaiset. Suomalaisilla nähdään siis olevan jo esihistoriallinen alkuperä, mikä tukee primordialistista kansan myyttisyyttä ja etnistä yhtenäisyyttä korostavaa näkemystä (vrt. Smith 1995). Ajatusrakennelma korostaa siten kansallisvaltiodiskurssiin limittyvän territoriaalisen ansan olemassaoloa oppikirjoissa

(vrt. Agnew 1994; ks. myös 2010). Huomionarvoista on myös näiden varhaisten ”suomalaisten” maskulinisointi oppikirjoissa – he olivat nimenomaan pyynti- tai metsämihiä. Näin syntyy mielikuva myyttisestä maskuliinisesta varhais-suomalaisuudesta, jossa *tekijänä* on mies – ja mahdollinen perhe vain tekemisen kohde (ks. esim. *Horisontti* 5/6, 19–21). Etnisen yhteisyyden ohessa maskuliinisuus onkin perinteinen kansallisen identiteetin rakentamisen teema (ks. esim. Palmu 2002).

Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta (ks. *Forum* 5, 154; *Historian tuulet* 1, 150) oppikirjoissa ei kyseenalaisteta esihistorialliseen aikaan liittyvää Suomi ja suomalainen -termien käyttöä. Kansalliseen identiteettiin liittyikin usein eräänlainen perustamismyytti, joka paikantaa tarinan kautta kansan ja kansallisuuden alkuperän ikaikaan myyttiseen ajan alkuun (Agnew 2002a, 37; Rokkan & Urwin 1983, 66–69). Kansallista identiteettiä tuotetaan siis etnohistoriallisesti ilman objektiivista historiaan pohjaavaa analyysia (Smith 1995, 1999). Historiantutkija Derek Fewster (2000, 2006a, 2006b) kuvaileekin, että muinaisajan tutkimukseen on Suomessa liittynyt nationalistisia konnotaatioita ja myyttisen etnisyyden, ikisuomalaisuuden, kaipuuta.

Vaikka oppikirjoissa rakennetaan diskursiivisesti etnistä ikisuomalaisuutta, tiedotetaan niissä myös nykyisen Suomen alueelle saapuneiden ihmisten moninaisuus. Nykytiede onkin kumonnut myyttisen tarinan Volgan mutkasta suomalaisten kantakotina (ks. esim. Harle & Moisio 2000, 97). Oppikirjat kuvailevat nykyisen Suomen alueen asutushistoriaa varsin ristiriitaisesti – yhteistä niiden näkemykselle on lähinnä se, että ne kaikki mieltävät *Suomen* alueelle saapuneen asukkaita eri ilmansuunnista. *KM Suomi* (82–83) ja *Koulun maantieto Suomi* (78) korostavat, että tämä ensimmäinen kantajoukko oli luultavasti vain muutaman sadan hengen suuruinen. He tulivat joko etelästä ja lännestä (*Forum* 5), etelästä ja kaakosta (*Avara Suomi*, 59; *Horisontti* 5/6, 21), lännestä, etelästä ja kaakosta (*Suuntana Suomi*, 81) tai sittenkin luultavasti etelästä ja idästä (*Kauan sitten* 1, 154), kenties Viron ja Pohjois-Saksan alueilta (*Matkalippu historiaan* 5) tai jopa idästä ja myöhemmin Baltian alueelta, etelästä, idästä ja lännestä sekä 1200-luvulta lähtien Ruotsista (*Koulun maantieto Suomi*, 78). *KM Suomi* (82–83, 86) on kerronnassaan kaikkein sekavin, sillä itse kappaleessa se kertoo ihmisiä tulleen Länsi- ja Keski-Euroopasta ja kaakosta sekä myöhemmin historiallisena aikana uudisasukaina etelästä, idästä ja lännestä, mutta kappaleen tiivistelmässä se toteaa ensimmäisten, Etelä-Suomeen asettautuneiden, ihmisten tulleen pohjoisesta, etelästä ja kaakosta. Pohjoisesta tulleilla viitataankin luultavasti nykyisiin saamelaisiin, sillä kirja kertoo saamelaisten vaeltaneen pohjoisesta etelään. Varsin ristiriitaisista kuvailuista huolimatta vain *Forum* 5 (154), *Historian tuulet* 1 (130–131) ja *Kauan sitten* 1 (154) tuovat esiin, että tiedot *Suomeen* tulleista esihistoriallisista ihmisistä ovat epämääräisiä ja siten vain tulkintoja. Muissa kirjoissa aihetta ei pohdita.

Uudet tulijat toivat tullessaan uusia tapoja ja taitoja ja perustivat perheitä aiemmin tulleiden kanssa ja sulautuivat ajan kanssa vanhaan väestöön (ks. *Matkalippu historiaan* 5). Näin *Suomeen* syntyi hiljalleen *oma kulttuuri*: ihmiset elivät ja asuivat eri tavalla kuin muut ja koristelivat aseensa ja työkalunsa omalla yhtenäisellä tyylillään (ks. *Kauan sitten* 1, 32). *Forum* 5 (154) toteaaakin, että Suomen ensimmäiset asukkaat olivat *sekoitus muinaiskieliä* puhuvista *kansoista*, jotka *sulautuivat toisiinsa*. Näin kirjoista piirtyy esiin myös hybridistä käsitystä nykyisen Suomen alueen ensimmäisten asukkaiden alkuperästä.

Toisaalta oppikirjoissa elää ajatus muinaisista ajoista polveutuvasta suomalaisesta etnisyydestä. Esimerkiksi *Kauan sitten* 1 -kirja (32) piirtää kuvaa alkuperäisestä suomalaisesta ydinryhmästä, sillä se kuvailee *suomalaisten* omaksuneen myöhemmin tulleilta ryhmiltä asioita kuten saviastiodien valmistustaidon. Myös *Koulun maantieto Suomi* (78) kertoo nykysuomalaisten olevan valtaosin peräisin ensimmäisinä alueelle tulleista varhaiskantasuomea puhuvasta pyyntiväestöstä myöhemmästä muuttoliikkeestä huolimatta. *KM Suomi* (82–83) puolestaan kuvailee päinvastaisesti, että nykysuomalaisten juuret ovat pääosin Keski-Euroopasta *nykyisen Suomen alueelle* muinoin tulleista *maahanmuuttajista*. Toisaalta *Avara Suomi* (89) mieltää noin 4000 vuotta sitten Länsi-Suomessa asuneet ihmiset nyky-suomalaisen valtaväestön esi-isiksi, ja *Horisontti* 5/6 (28) toteaa suomalaisen geeniperimän pohjautuvan nykytutkimusten mukaan suurelta osin etelästä tulleisiin läntisiin kansoihin. *Suuntana Suomi* (82) kuitenkin kertoo, että suomalaisten *alkukotia* ei ole löydetty, ja tällaista yhtä ainoaa alkuperäpaikkaa tuskin on olemassakaan.

Oppikirjojen kerronta on siis hyvin ristiriitaista, osa käsittää kansallisen alkuperän eri ryhmien sulautumana, osa rakentaa etnohistoriallista myyttiä, jossa suomalaisuus näyttää syntyneen aiemman yhteneväisen etnisen ryhmän jatkumoksi, eräänlaiseksi sukuryhmän laajennukseksi. Näin rakennetaan kansan ikäaikaista tarinaa. Etninen homogenisointi onkin perinteinen kansallisen identiteetin ja kuulumisen rakentamisen teema: kansat halutaan nähdä myös geneeiltaan yhtenäisinä (Häkkinen & Tervonen 2005; Palmu 2002). Kuitenkin geenitutkijat ovat todenneet nyky-suomalaisten välillä olevan runsasta geneettistä vaihtelua. Esimerkiksi vahva geneettinen ero itä- ja länsi-suomalaisten välillä viittaa siihen, että nykyisellä läntisellä ja itäisellä Suomella on eriliset asuttamishistoriansa. On esimerkiksi mahdollista, että suomalais-ugrilaisia kieliä puhuneet ihmisryhmät asuttivat ensin koko nykyisen Suomen alueen, ja tämän jälkeen Skandinaviasta suuntautunut muutto vaikutti vahvasti alueen läntiseen asutukseen (Lappalainen, Koivumäki, Salmela, Huoponen, Sistonen, Savontaus & Lahermo

2006). Toisaalta suomalaisissa näyttäisi olevan osaltaan myös itäisiä geenejä (ks. Lamnidis ym. 2018). Joka tapauksessa kontaktit eri ihmisryhmien välillä ovat olleet yleisiä ja nykytutkimus hahmottaa kansojen alkuperät geneettisesti varsin monimuotoisiksi.

Oppikirjat rakentavat suomalaista kansakunnallisuutta paikantamalla myös *meidät* osaksi ikiaikaista suomalaisuutta ja sukupolvien ketjua luomalla meille jatkuvuutta jo esihistoriallisiin *suomalaisiin*. Kirjat kuvailevat *esi-isiemme* toimia – he metsästivät hirviä, karhuja ja majavia (ks. esim. *Historian tuulet 1*, 130; *Koulun maantieto Suomi*, 37) ja olivat *robkeita ja taitavia* eränkävijöitä, itseasiassa jo *täysin meidän kaltaisiamme* (*Kauan sitten 1*, 154). Tällaisten metaforisten juurien avulla luodaan ja luonnollistetaan ihmisten ja paikan välistä sidettä (ks. Malkki 2012, 25). *Historian tuulet 1* (137) jopa toteaa roomalaisen Tacituksen kuvanneen *meitä* hänen kertoessaan fenneistä, rautakauden *suomalaisista*. Oppikirjojen tehtävissä pyritään puolestaan linkittämään oppilaiden esi- ja isovanhempia kulloinkin käsiteltyihin aiheisiin heille tapahtuneiden asioiden kautta (ks. esim. *Forum 5*, 10–15; *Historian tuulet 1*, 1–13). *Kronikka 7* (52–55, tietolaatikko) toteaaakin, että ”Suurin osa suomalaisista tietää, keitä heidän esi-isänsä ovat”. Tätä se perustelee Ruotsin 1600-luvulta alkaen verotusta ja armeijaa varten keräämillä tiedoilla. Oppilaita pyydetään myös piirtämään oma sukupuunsa ja katsomaan internetin sukunimikartastosta, millä paikkakunnilla asuu eniten saman sukunimen omaavia henkilöitä, ja näin selvittää ”mistä sukusi on peräisin” (emt.). Oppilailla oletetaan siis oleva pitkä sukupolvien ketju nimenomaan nykyisen Suomen alueella kansallisvaltiotieskeittien mukaisesti. Yhtymäkohtia menneen ja nykyisyyden välille rakennetaan myös visuaalisesti yhdistämällä varhaisten *suomalaisien* asuinalueet ja nykysuomalaisien kesä mökkirannat, nykyvalokuvan polku pyyntimiesten ikivanhoihin riistapolkuihin, vetokoira kivikauden koiriin sekä presidentti Tarja Halonen Euran muinaispukuun (ks. *Koulun maantieto Suomi*, 47; *Kauan sitten 1*, 162–163; *Historian tuulet 1*, 137). Menneiden sukupolvien katsotaan siis elävän jollain tasolla yhä meidän arkipäivässämme ja elämäntavoissamme (ks. *Matkalippu historiaan 5*, 5–15).

Mielenkiintoista kyllä Suomen alkuperäisasukkaat saamelaiset jäävät herkästi syrjään nykyisen Suomen alueen asutushistoriasta tai ihmisistä kerrottaessa – he eivät siis ole osa kansallista tarinaa. Alueen varhaisista kulttuureista puhuttaessa he ovatkin yleensä vain mainintoja. *Koulun maantieto Suomi* (81, poikkeuksellisen paljon saamelaiskerrontaa ks. myös *Forum 6*, 168–173; *Kauan sitten 2*, 65–78) on kerronnassaan kaikista kattavin, sillä se kuvailee saamelaisten vaeltaneen idästä Jäämeren rantoja pitkin Pohjois-Suomeen ja asuttaneen ensimmäisinä maan. *Matkalippu historiaan 5* -kirjasta (55) saa puolestaan rivien välistä sen käsityksen, että *suomalaiset* ja *saamelaiset* olivat alun perin samaa ryhmää, joiden kulttuuri ja kieli erkanivat toisistaan. Näkemys perustuu teoriaan, jonka mukaan saamelaiset ovat eriytyneet varhaisista suomalaisista

(ks. Katajanoja 1995, 19–20). Maantiedon kirja *Avara Suomi* (61) on hyvin poikkeuksellinen todetessaan muinaisista kalliomaalauksista kertovan tietosivun lopussa, että kalliomaalaukset muistuttavat noitarumpujen kuvioita, mutta kirja tarkentaa, etteivät ne ole kuitenkaan saamelaisten tekemiä ”Sillä maalausten tekohetkellä sen enempää saamelaisuutta kuin suomalaisuutta ei vielä ollut olemassa. Maalaukset liittyvät siis yhteiseen suomalais-ugrilaiseen menneisyyteemme”. Tämän esiin tuominen tapahtuu kuitenkin siis nimenomaan tietosivulla, ei itse tekstissä. Tyypillisesti saamelaisista kerrotaan oppikirjoissa enemmän vasta nyky-Suomen vähemmistöistä kertovassa osuudessa (ks. luku 6.1.3). Ilmiö tukee kansallisvaltioidiskurssia.

Suomalaisten etnisyyden paikantamisen ongelmallisuus näkyy myös kansalliseepos Kalevalaan liittyvässä kerronnassa. Kalevala on Elias Lönnrotin kirjoittama, osittain kansanrunoihin perustuva, teos. Anneli Sarhinmaa (2017, 53) korostaa Kalevalan olevan pääosin karjalaista kansanperinnettä, joka on suomalaistettu osaksi kansallisen identiteetin rakentamista. Tätä asetelmaa ei nosteta esiin oppikirjoissa. Itseasiassa 1800-luvun Karelianismissa Karjala edusti eksoottisuutta, mutta nykyisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa karjalaisuus mieltyy suorastaan alkuperäiseksi suomalaisuudeksi (Mikkola 2012, 103). Muinaisajan suomalaisuutta kuvataankin oppikirjoissa jopa Kalevala-aihioiden kautta, sillä *Historian tuulet* 1 (148) kuvailee Kalevalan kertovan *muinaisesta Suomesta*. Kyse on symbolisoinnista, jolla luonnollistetaan Suomen myyttistä menneisyyttä ja muinaista suuruuden aikaa (vrt. Fewster 2006b). Myös *Historia NYT* 7 (170–171) antaa ymmärtää, että Lönnrot sepitti Kalevalaan vain ”runon tai kaksi”. Näin Kalevala näyttäytyy myyttisempänä.

Kalevalan runojen maantieteellinen paikantaminen vaihtelee oppikirjoissa Savon ja Karjalan, Kajaanin ja Venäjän puoleisen Karjalan sekä toisaalta myös Jäämeren ja Vienanmeren rantojen ja Viron eteläosien välillä (ks. *Aikalainen* 7, 72; *Forum* 7, 32; *Historian tuulet* 7, 136–137; *Historia NYT*, 170–171; *Kronikka* 7, 64–68; *Memo* 7, 170–171). Oppikirjat eivät kuitenkaan pohdi lainkaan sitä, miksi Suomen kansalliseepoksen runoja on koottu näin laajalta alueelta. Tosin Kalevalan runojen alkuperäisistä syntypaikoista ei ole varmuutta – niitä ei ole välttämättä seipitetty siellä, missä niitä laulettiin (Mikkola 2012, 109). Karjala ei myöskään ole koskaan ollut selkeästi määritelty kokonaisuus eikä siellä ole yhtenäistä kieltä tai kulttuuria (Harle & Moisio 2000, 105–115, ks. myös Jukarainen 2000, 130–132; Sallinen-Gimpl 1995).

Nykyisestä Suomen alueesta puhutaan oppikirjoissa Suomena ja jopa *valtiona* ylihistoriallisesti (ks. *Historian tuulet II*, 114–116). Aiemmin historian kirjoissa puhuttiin jopa Ruotsi-Suomesta, mutta nykyaikainen historiankirjoitus on kumonnut termin käytön historiaa modernisoivana. Matti Klinge (1982, 31–49) korostaa sekä Ruotsin

että Suomen olevan kyseenalaisia käsitteitä tuon ajan maailmaa kuvattaessa ja hahmottaa Ruotsin valtakuntaa keskusta–periferia-mallin kautta: nykyisen Suomen lounaisosa kuului valtakunnan keskustaan, muut alueet periferiaan. Nyky-oppikirjoissa puhutaan kuitenkin yhtenäisestä Ruotsin vallan alla olleesta Suomesta kuten esimerkiksi *Ruotsin itäisestä osasta eli Suomesta* (*Memo* 7, 23–24; *Historia NYT*, 7–8, 40), *Ruotsin itäisistä Suomeksi kutsutuista alueista* (*Kronikka* 7, 20–25) tai *Itämaasta* (*Kanan sitten* 2, 67). Oppikirjoissa on suuria eroja siinä, millaisin termein aikakautta kuvataan, ja osassa kirjoista Suomi saa varsin vahvan roolin. Esimerkiksi Suomen sodan yhteydessä puhutaan *suomalaisjoukoista*, *Suomen armeijasta*, *Suomen omasta sotaväestä* tai *suomalaisista sotilaista ja Suomen rajasta* (ks. esim. *Aikalainen* 7, 19–21; *Historia NYT* 7–8, 42–46; *Horisontti* 7/8, 11; *Kaleidoskooppi* 7, 14). *Historia NYT* 7–8 (46) ja *Kanan sitten* 2 -kirjoissa (77) vilahtaa jopa vastoin nykyhistoriantulkintaa käytetty termi ”Ruotsi-Suomi”, ja lisäksi *Kanan sitten* 2 (106) toteaa Ruotsin ja Suomen kuuluneen Kalmarin unioniin. Oppikirjoista on siis edelleen löydettävissä Suomea korostavia Ruotsi-Suomi-myyttiä yläpitäviä aspektoja (Ruotsi-Suomi-myytti ks. Jussila 2007, 17–80). Toki oppikirjoissa on myös paljon Suomen asemaa korostamatonta materiaalia, ja esimerkiksi *Forum* 6 (58) käyttää poikkeuksellisesti termiä *nykyisen Suomen alue* kuvattaessa tuon ajan tapahtumia.

Ajatus Suomen valtiosta ja suomalaisista muodostui nationalismiin eli kansallisuusaatteen nostattamisen kautta (ks. esim. *Kronikka* 7, 63–65). Prosessi ymmärretään oppikirjoissa kuitenkin usein kansallisena heräämisenä – suomalaiset *beräsivät huomaamaan* kansallisen *yhtenäisyytensä* tai *huomasivat* sivistyneistön herättämän keskustelun kautta olevansa oma erillinen kansa (ks. esim. *Historia NYT* 7–8, 92–93; *Memo* 7, 170). Näin Suomi näyttäytyy ikään kuin valmiina alueena, josta tuli kansallisvaltio suomalaisten huomattua olevansa yhteisen historian ja kielen yhdistämää samaa kansaa. Ilkka Liikanen (2005) huomauttaa, että kansakunnan syntyä on suomalaisessa historiankirjoituksessa muutenkin käsitteellistetty herkästi *kansallisen heräämisen* historiana, ei niinkään nationalismiin aatteen kautta. Lisäksi *Kaleidoskooppi* 9 (9, ks. myös *Horisontti* 7/8, 16) toteaa Suomen valtiollista historiaa ylitulkiten, että suomalaiset mielsivät autonomian tarkoittavan *Suomen kansakunnan syntyä*, ja *Historia NYT* 7–8 (28) jopa toteaa, että Suomesta *tuli valtio* Suomen siirryttyä Venäjän alaisuuteen. Tätä se perustelee omalla hallinnolla eli valtiopäivillä. Osmo Jussila (2017, 81–150) kutsuu tätä suomalaisessa historiankirjoituksessa aiemmin luotua tulkintaa valtiomyytiksi.

Suomi on virallisesti kaksikielinen maa, mikä ei sovi perinteiseen nationalistiseen malliin, jossa kansan määrittäjänä nähdään yhteinen kieli. Oppikirjat kuvailevatkin, että valtioiden rajojen tuli nationalistien mukaan noudattaa kielellisiä rajoja (ks. *Forum* 7, 28; *Memo* 7, 140–143), mutta ne eivät pohdi asiaa esimerkiksi Suomen kohdalla,

vaikka tämän ajatuksen mukaan Suomen alueella tulisi olla useita eri valtioita, esimerkiksi saamenkielisten sekä ruotsin- ja suomenkielisten valtiot. *Kaleidoskooppi* 9 (9–10) jopa toteaa, että Suomen kansalla oli yhteinen alkuperä, kulttuuriset juuret, sukusi-teet, tavat ja *kieli*, eli se antaa suomalaista todella yhtenäisen kuvan unohtaen muut kieliryhmät. Oppikirjoissa kielen ongelmallisuus kansan määrittäjänä ratkaistaan ko-rostamalla sivistyneistön olleen ruotsinkielisiä ja *tavallisen kansan* suomenkielisiä. Käy-tännössä tämä kääntyy herkästi olettamukseksi, jossa suomenkielisyys näyttäytyy *oi-keana* suomalaisuutena ja ruotsinkielisyys vähän vähemmän suomalaisena. Esimer-kiksi Runebergin valintaa Suomen kansallisrunoilijaksi täytyy perustella, koska hän oli ruotsinkielinen (ks. *Kaleidoskooppi* 7, 36–37), eikä ruotsinkielistä kirjallisuutta ilmei-sesti lueta *kotimaiseksi* kirjallisuudeksi (ks. *Memo* 7, 170–171). Itseasiassa Suomen ruotsinkielinen vähemmistö hahmotetaan useissa kirjoissa käytännössä maahan-muuttajiksi (ks. luku 6.1.3). ”Aito” suomalaisuus on perinteisesti paikannettu suomen kieleen myös muussa yhteiskunnallisessa keskustelussa ja historian rakentamisessa (Saukkonen 2013, 103).

Suomen itsenäistyminen on varsin lyhyt episodi oppikirjojen kerronnassa ja suo-malaisuuden rakentamisessa – suuremman painoarvon saa kertomus itsenäisyyden säilyttämisestä. Itsenäistymisprosessin yhteydessä ei myöskään tuoda esiin kansalai-suuden määrittymistä eli sitä, kenestä kaikista tuli Suomen kansalaisia. Näin kansalai-suus ei nouse merkittäväksi suomalaisuuden määrittäjäksi, ja Suomea ja suomalai-suutta rakennetaan kansan, ei kansalaisuuden, varaan. Ainoastaan yhteiskuntaopin oppikirja *Kaleidoskooppi* 9 (18) nostaa esiin, että Suomen itsenäistyttyä kaikki maassa asuneet kansanryhmät kuten suomenruotsalaiset, saamelaiset ja romanit sekä maassa vakinaisesti asuneet juutalaiset, venäläiset ja tataarit saivat Suomen kansalaisuuden.

6.1.2 Suomalaisuuden kiinnekohtia

Kuten olen edellisessä luvussa analysoinut, tulee oppikirjojen kerronnassa toistuvasti esiin ajatus Suomen ja suomalaisuuden ylihistoriallisuudesta. Seuraavaksi pohdin suomalaisuuden rakentumista – millaisia seikkoja ja arvoja sekä identiteettipoliittisia määreitä oppikirjat liittävät suomalaisuuteen, suomalaisuuteen ja Suomeen? Kansallista kuulumista ja identiteettiä tuotetaan perinteisesti sekä kerronnan, kuvien että symbo-lien kautta (Keränen 1998, 9). Alueellisia identiteettejä pohdittaessa täytyy ymmärtää, että ihmisten itse kokema alueellinen identiteetti eroaa alueen identiteetistä eli ima-gosta ja toisaalta tieteellisistä luokituksista (Paasi 1986, 34–36). Oppikirjoista voidaan

hahmottaa lähinnä sitä, millaista alueellista imagoa Suomeen pyritään liittämään ja millaiseen alueelliseen identiteettiin oppilaat halutaan samastaa.

Kansalliset omakuvat ovat eliitin ylläpitämää traditiota, jota välitetään kirjallisuudessa, mediassa ja koulussa. Ne ovat suppeampia kuin kansalliset identiteetit, eikä niiden olemassaolo ole niin riippuvaista identifikaatiosta (Peltonen 1998, 21). Suomalaista omakuvaa muodostetaan oppikirjoissa suhteessa luontoon ja metsään: Suomi on metsien eli *vibreän kullan* sekä *tuhansien järvien maa*. Luonnon kautta kansakunnallisuutta voidaan rakentaa tähän tapaan ikään kuin fyysisenä tilana (Gordon 2002, 53). Esimerkiksi *Luonnonkirja* 6 (9, vrt. myös *Polku* 6, 6–7) alkaa kappaleella *Mitä metsä merkitsee suomalaisille?*, jossa pohditaan oppilaiden omia metsämuistoja ja pyydetään kuvailemaan omaa lähimetsää. Nuorten tiivis metsäsuhte otetaan näin itsestään selvyytensä, suomalaisuuteen kuuluvana asiana. Nuoria pyydetään myös esimerkiksi kirjoittamaan Suomea tai Suomen luontoa ylistävä runo tai rap-sanoitus (ks. *Forum* 7, 31–35), ja suomalaisten todetaan olevan sauna- ja *mökkikansaa* (ks. esim. *KM Suomi*, 121–122; *Matkalle Eurooppaan*, 35).

Itseasiassa Suomen luonto on niin erinomainen, että jopa *tavanomaisesti tuotettu* ruoka on *puhtaampaa* kuin eteläisemmässä Euroopassa kasvatettu luomuruoka (ks. *Suuntana Suomi*, 117–118, vrt. myös *Koulun maantieto Suomi*). Pohjoinen luonto samastetaan siis autenttiseksi, pilaantumattomaksi, luonnoksi (vrt. Andreassen 2014, 3). *Historia* NYT (102–103) listaakin suomalaisuuteen kuuluviksi asioiksi *puhtaan erämaa-luonnon, sisukkeaan kansanluonteen ja perinteiset tavat* (joita ei kuitenkaan avata millään tavalla), ja suomalaiset rinnastetaan jopa *katajaiseen kansaan* ”joka taipuu, vaan ei taitu” (ks. esim. *Aikalainen* 7, 157; *Historia* NYT, 93–94). Oppikirjat esittelevät runsaasti myös Suomen kansallismaisemia eli *suomalaisuuden kannalta* keskeisiä maisemia. Näin esitettynä Suomen luonto näyttäytyy lähinnä kaipuuna autenttiseen ja kansallisromanttiseen Pohjolaan (vrt. Andreassen 2014, 5). Esimerkiksi Kolin järvimaisemia kuvastaa Axel Eliassonin kansallisromanttinen maalaus, jossa Suomi-neito poseeraa liehuvan lippunsa kanssa Kolin huipulla (ks. *Suuntana Suomi*, 73–76). Tämä on erityisen vahva symbolisoiva viittaus kansalliseen tilaan. Suomalaisuuden samastaminen luontoon ikään kuin *luonnollistaa* suomalaisuutta, ja luo sille tilallisia juuria (vrt. Lehtonen, Löytty & Ruuska 2015, 63–70), mutta tuo samalla säröä läntiseen diskurssiin, sillä luonto hahmottuu binääristen vastinparien kautta lähinnä modernin lännen ulkopuolelle.

Oppikirjoissa paikkojen sijaintia hahmotetaan ajoittain metaforisen Suomi-neidon kautta esimerkiksi termeillä *Suomineidon päälaella*, *Suomi-neidon uuman kapeimman kohdan keskellä* ja *Suomi-neidon käsivarressa* (ks. *KM Suomi*, 41; *Suuntana Suomi*, 42–43, 163–166). Valtio kuvitellaan siis herkästi keholliseksi (ks. myös Harle & Moisio

2000). Pasi Saukkosen (2005) mukaan Suomi-neito edustaa kansakunnan henkilöitymää, kansallisuuden symbolijärjestelmää. Tällöin kansallisvaltiolla on samantapainen toimijuus kuin ihmisilläkin (ks. Kuus & Aqnew 2008, 97–98). *Forum 8* -kirjan (82) traagisessa kerronnassa Suomi-neito kuitenkin *menetti toisen käsivartensa* Neuvostoliitolle. Tässä diskurssissa Suomi-neito tarvitsee siten suomalaisten suojelua (vrt. Gordon 2002). Kansallisvaltion vertaaminen ihmiseen oikeuttaa kansallisvaltiota vetoamalla tunteisiin ja yhdistämällä valtion metaforisesti ikään kuin perheenjäseneksi (Musolff 2004). Sidettä Suomeen ja sen luontoon rakennetaan oppikirjoissa myös omistumuodolla, jossa *maisemamme, kallioperämme ja vaikkapa peruskalliomme* ovat meidän. Kirsti Lempiäinen (2002) kutsuu tällaista toiston avulla tapahtuvaa omistuspäätteen tai me-muodon kautta tehtyä yhteen kansaan vetoamista *ohjelmalliseksi yhteisöllisyydeksi*.

Historiallisesti suomalaisuus paikannetaan oppikirjoissa maaseutuun: korpimetsien raivaajiin ja raakaan työntekoon tottuneisiin maanviljelijöihin. Kansallisen identiteetin kuvauksissa korostuukin Pasi Saukkosen (2005) mukaan usein jokin sosiaalinen luokka tai sukupuoli. Matti Peltonen (1998, 22–23) kuvailee Johan Ludvig Runebergin luoneen ajatusta suomalaisista korven asukkaina ja uudisraivaajina jo autonomian ajan alussa. Tämä näkyy oppikirjojen visuaalisessa järjestyksessä, jossa suomenhevoset ja aurat kyntävät peltoa ja metsurit kaatavat puita pokasahoilla. Jo esihistoriallista aikaa kuvaavissa piirroksissa on koivumetsiä, suomenhevosia, suomenpystykorvia sekä vaaleita ihmisiä kyntämässä peltoja (ks. esim. *Historian tuulet 1*, 139; *Kanan sitten 1*, 26). Lähes jokaisessa historian kirjassa on myös Eero Järnefeltin Raatajat rahanalaiset -maalaus kuvaamassa suomalaisten uurastusta. Historian kirjoissa usein esiintyvä määre *tavallinen kansa* paikannetaankin usein juuri maaseutuun ja suomenkieliseen kansanosaan. *Historian tuulet 7* (153) jopa samastaa *kansan* maalaisiksi ja työväestöksi, jolloin kaupunkilaiset, keskiluokka, sivistyneistö ja yläluokka ulossuljetaan kansasta.

Satu Apo (1998) korostaa suomalaisen omakuvan perustuneen metsäläisyyteen, sivistymättömään maalaisuuteen. Näin perinteinen omakuva on ollut ja on yhä yllättävän negatiivinen, suorastaan itseä ruoskiva (ks. myös Jalava 2002, 164; Laurén 2012; Peltonen 1998, 22–23). Suomalaisiin liitetään *Historian tuulet 8* -kirjan (157) aikalaiskuvauksessa esimerkiksi jörö luonne, kulmikas, joustamaton ja epäkohtelias käytös, humalaisuus ja jopa suomalaisten naisten ajoittainen *liiallinen heikkous ulkomaalaisiin miehiin*. *Suuntana Suomi* (86) puolestaan esittelee pilakuvan isomahaisesta miehestä saunomassa ja puhumassa kännykkään. Lauteilla on lisäksi vihta, olutta ja makkaraa. Oppilaita pyydetään pohtimaan, tällaisiako *me olemme* ja pitääkö stereotypia paikkaansa. Tyypilliseksi suomalaiseksi omakuvaksi onkin banalisoitunut valkoihoinen

juttimainen mies (Anttila 1995, 129; Gordon & Lahelma 1998, 275). Satu Apo (1998, 120) kutsuu ilmiötä itserasismiksi ja selittää sen syntyä suomalaisen eliitin työläistautalla ja halulla erottautua alemmistaan. Jouni Häkli (2005) kuitenkin huomauttaa, että Apon argumentti ei selitä sitä, miksi myös muu väestö on omaksunut tämän omakuvan. Tätä voi selittää tämän tutkimuksen valossa se, että koululaitos näyttäisi sosiaalistavan nuoria jossain määrin kyseiseen omakuvaan.

Nyky-Suomeen ja suomalaiseen kulttuuriin liitetään oppikirjoissa vahvasti tasa-arvo, teknologia, turvallisuus, hyvinvointi ja korkea koulutus. Suomi on *maailman johtavia* matkaviestinten ja tietoverkkojen käyttäjämaita (ks. *Suuntana Suomi*, 1–140), tasa-arvon *mallimaa* ja *edelläkävijä koko maailmassa* (ks. esim. *Historian tuulet* 7, 174, vastakkaisia huomioita ks. *Kaleidoskooppi* 9, 16), ”korkeasti koulutetun väestönsä ansiosta merkittävä maailman valtioiden joukossa” (*Suuntana Suomi*, 172) ja ”pienestä koostaan huolimatta tärkeä valtio” (KM Suomi, 143). Suomen merkitys perustuu siis ilmeisesti elintason ja korkean koulutuksen mahdollistamaan vaikutusvaltaan eli länsimaisiin määreisiin. Erityisesti suomalaisten antama kehitys*apu* ja rauhanturvaajat ovat näyttävästi esillä oppikirjoissa (ks. esim. *KM Suomi*, 143; *Koulun maantieto Suomi*, 143–144; *Suuntana Suomi*, 172–173), ja Suomea kuvataan monella saralla *aktiiviseksi toimijaksi* myös Yhdistyneissä kansakunnissa, Pohjoismaiden neuvostossa ja Euroopan unionissa. Lisäksi suomalaisten ja Suomen erinomaisuutta tuodaan esiin ja legitimoidaan oppikirjoissa erilaisissa tilastoissa, joiden perusteita tai lähdettä ei yleensä kuitenkaan tuoda esiin. Niissä korostetaan muun muassa Suomen vähäistä korruptoituneisuutta, hyvää sijoitusta maailman parhaiden asuinpaikkojen listassa sekä kokemusta, jonka mukaan ”On onni ja etuoikeus olla suomalainen” (ks. *Aikalainen* 9, 147; *Kaleidoskooppi* 9, 11; *Koulun maantieto Suomi*, 10).

Kansallinen identiteetti perustuu yhteisten traditioiden harjoittamiselle, mutta oppikirjat eivät tuo tällaisia perinteitä juurikaan esiin. Tosin esimerkiksi mämmi ja peruna ovat *itsestään selvä* osa suomalaista ruokakulttuuria (ks. *Historia kertoo* 6, 139; *Luonnonkirja* 6, 150–151) – perunalle *maaäidin makoisalle antimelle* pyydetään jopa laatimaan *ylistysruno* (ks. *Matkalippu historiaan* 6, 10). Ruuan kautta voidaankin tehdä identiteettityötä ja luoda kuulumisen tunnetta (Andreassen 2014; Moisio, Arnould & Price 2004), joten etnisen identiteetin paikantaminen tällaisiin varsin kepeisiin tai ulkoikohtaisiin asioihin on varsin yleistä (ks. esim. Snellman 2010). Joissakin oppikirjoissa esitellään myös *koko kansaa* yhdistäviä tapoja esimerkiksi itsenäisyyspäivän viettoon liittyen (ks. esim. *Aikalainen* 8, 11). Näiden esitettyjen traditioiden vähäisyyttä oppikirjoissa selittää se, että harva tapa on itseasiassa kovin suosittu isommassa mitakaavassa eivätkä ne välttämättä limity kovin vahvasti nykyihmisten elämään. Mämmi ja peruna eivät ole *itsestään selvästi* suosittua ruokaa nykynuorten keskuudessa,

eikä kaikissa ikkunoissa suinkaan ole kynttilöitä itsenäisyyspäivän iltana. Lisäksi Mikko Lehtonen ja Olli Löytty (2007, 112–113) huomauttavat, että tämä suomalaiseksi mielletty kulttuuri on itseasiassa varsin kosmopoliittista ja ylikansallista – peruna on eteläamerikkalaista alkuperää, Suomessa ei kasva karjalanpiirakoiden tai kaalikääryleiden riisiä, ja Kalevalakin on kerätty pitkälti Suomen ulkopuolisilta alueilta. Yksinomaan suomalaisia, muista kulttuureista riippumattomia, asioita onkin oikeastaan mahdotonta löytää (Huttunen ym. 2005, 27–28).

Urheilu on vahva sekä menneisyyteen että nykyaikaan liitetty suomalaisia yhdistävä tekijä oppikirjoissa. Oppikirjat kuvailevat historiallisesti *murskaavan ylivoimaista ja kansakuntien mitalitilaston kärkipäässä* ollutta Suomea ja käyttävät urheilun yhteydessä myös omistusmuotoa: *kestävyysjuoksumme menestystarina* ja *urheilumenestyksemme* (ks. esim. *Aikalainen* 8, 28–31; *Historia* NYT 7–8, 221). Näin urheilu samastetaan kansalliseksi, siis symbolisesti *meidän*, menestystarinaksemme (vrt. Häkli 2005). Oppikirjatkin siis ylläpitävät diskurssia, jossa Suomi *juostiin maailmankartalle* (ks. Paasi 1996, 96). Paavo Nurmea kutsutaan *Suomen sankariksi* (Kronikka 8, 53) ja Suomea *urheilun suurvallaksi* (*Historian tuulet* 8, 35–36; *Historia* NYT 7–8, 221). Nykyajan urheiluteemana oppikirjoissa korostuu vahvasti jääkiekko (ks. esim. *Forum* 8, 162; *KM Amerikka*, 135; *Koulun maantieto Amerikka*, 129; *Suuntana Suomi*, 158, 109), mikä näkyy myös nykyisissä mediadiskursseissa.

Suomen ja suomalaisten merkitystä ja asemaa maailmassa vahvistetaan oppikirjojen Suomi-puhunnalla. Ilmiö liittää suomalaiset esimerkiksi ensimmäisten Amerikan siirtolaisten laivamatkojen turvaajiksi, Yhdysvaltojen itsenäisyysjulistuksen allekirjoittamiseen ja jopa Gandhin poliittisen toiminnan innoittajiksi (ks. *Aikalainen* 8, 164; *Historian tuulet* 7, 82; *Horisontti* 5/6, 318; *Kauan sitten* 2, 150). Itseasiassa koko Amerikkaan suuntautunutta siirtolaisuutta saatetaan lähestyä nimenomaan suomalaisten siirtolaisuutena, jolloin suomalaiset nähdään *Amerikan rakentajina* (ks. esim. *Aikalainen* 7, 116–117; *Forum* 7, 112–113; *Kaleidoskooppi* 7, 94–96). Yhdysvaltoja käsittelevässä siirtolaiskappaleessa voi olla jopa pääosin suomalaissiirtolaisiin liittyvää kuvastoa (ks. *Aikalainen* 7, 116–117), ja oppilaita pyydetään esimerkiksi etsimään internetistä kuuluisuuksia, joilla on suomalaiset sukujuuret (ks. *Avara Amerikka*, 82–86). Suomalaissiirtolaisten korostuminen on niin voimallista, että esimerkiksi *Luonnonkirja* 6 (136) kertoo intiaanien tulleen Amerikkaan Aasiasta ja toteaa heti tämän jälkeen, että Kanadaan on muuttanut myös paljon suomalaisia. Itseasiassa koko Kanada käsitellään vain suomalaissiirtolaisten kautta kirjan Pohjois-Amerikka-kappaleessa. Suomalaissiirtolaisten korostuminen Amerikan rakentajina näyttäytyy erikoisena, sillä Minna Rainio (2016) korostaa, että tuon ajan suomalaiset nähtiin Yhdysvalloissa liikkeinä, rodullisesti ei-valkoisina, ei-toivottuina pakolaisina.

Vaikka suomalaisuutta rakennetaan oppikirjoissa varsin ulkokohtaisten asioiden varaan, pyritään kansallis- ja kotiseututunnetta vahvistamaan erilaisten tilallisten tasojen kautta. Esimerkiksi *Avara Suomi* (8–11) rakentaa suomalaista identiteettiä juuri alueellisten identiteettien ja kotiseudun sekä toisaalta globaalin maailmankansalaisuuden kautta. Ilmiötä kuvaa hyvin *Suuntana Suomi* -kirjan (10–12) piirros, jossa sidetämme kotiseutuun havainnoidaan puulla, jonka juuret kuvastavat kotiseutua, runko ihmistä ja puun latvus maailmaa. Koska moni ei asu enää synnyinseuduillaan, on alueellinen identifikaatio nykyaikana heikentynyt (Häkli & Paasi 2007, 153). Tätä identifikaatiota pyritään vahvistamaan oppikirjoissa. Puu-metafora juurruttaa oppilaita kotipaikkaan, ja luo samalla tälle tunteelle ajallista jatkuvuutta (vrt. Malkki 2012, 31). Suomen kansainvälistyminen merkitseekin *Suuntana Suomi* (10–12) -kirjan mukaan *omien juurien ja kotiseudun merkityksen* kasvua, koska muita kulttuureja on kirjan mukaan helpompi ymmärtää ja hyväksyä, mikäli oma identiteetti on vahvalla pohjalla. Ajatusrakennelma siis parittaa nationalismin ja monikulttuuriset arvot (vrt. Gordon, Holland & Lahelma 2000). Saman kirjasarjan *Matkalle Eurooppaan* (47) toteaa, että useimmille Eurooppa ja EU taitavat olla *liian laajoja samastumiskohteita* siitä huolimatta, että Euroopan unioni pyrkii luomaan eurooppalaista identiteettiä. Näin paikallinen ja kansallinen identiteetti näyttäivät samastuttavimmilta.

6.1.3 Yksi- vai monikulttuurinen Suomi?

Oppikirjoissa suomalaisuuden muodostumista ei juuri pohdita ja vallitsevana kertomuksena on yhdenmukaisuuden korostaminen. Toisaalta suomalaisuus näyttäytyy oppikirjoissa kotiseutu- ja paikallisidentiteettien kannalta moninaisena – esimerkiksi savolaisilla, karjalaisilla ja pohjalaisilla on omat murteensa, erityiset sanansa sekä ruoka- ja tapakulttuurinsa (ks. *Suuntana Suomi*, 82–83). *Suuntana Suomi* (166, ks. myös *Avara Suomi*, 148–158) jakaakin Suomen vahvasti erilaisiin ruokakulttuuri- ja murrealueisiin. Taustakertomuksena tälle toimivat oppikirjoissa *Suomen esihistorialliset heimot* eli eri puolille *Suomea* jakautuneet ihmiset, joista alkoi muodostua karjalaisia, savolaisia, hämäläisiä, pohjalaisia, lappalaisia ja niin edelleen (ks. esim. *Forum* 5, 170; *Kauan sitten* 1, 172–173). Oppikirjat mieltävät nämä historialliset heimot kuitenkin saman, joskin vielä hajanaisen, *kansan* jäseniksi (ks. *Forum* 5, 170). Esimerkiksi *Kauan sitten* 1 (173) kuvailee heimojen syntyneen eri suvuista, mutta nähtävästi kuitenkin samasta kantajoukosta. Tosin *Historia kertoo* 6 (14–15) korostaa, etteivät ihmiset vielä tuolloin *tunteneet* kuuluvansa yhteen Suomen kansaan, vaan paikallisiin heimoihinsa. Antti

Häkkinen ja Miika Tervonen (2005) toteavatkin heimojaottelun olleen vahvasti suomalaista väestöä jakavia ja leimaavia erotteluja ainakin toiseen maailmansotaan asti.

Vaikka oppikirjoissa on luovuttu varsinaisista heimoluonnekuvauksista (vrt. Paasi 1996), esitellään näitä Suomen heimoja joissakin kirjoissa Topeliuksen Maamme-kirjan kautta (ks. *Kaleidoskooppi* 7, 40–41; *Kronikka* 7, 73). Nämä kuvaukset ovat varsin tarkkoja – esimerkiksi hämäläinen on *rotevampi, kankeampi ja bartevampi, kestävämpi ja jurompi kuin hänen veljensä karjalainen*. Hämäläisen tukka on myös suurempi, usein ruskea tai joskus *pellavankarvainen*. Vaikka heimojaot nähdään historialliseksi ilmiöksi, elävät ne kirjoissa jossain määrin yhä. Esimerkiksi pohjalaiset näyttäytyvät ahkerina, uskonnollisina ja isänmaallisina (ks. *Suuntana Suomi*, 73–75) ja savolaiset lupsakoina, puheliaina ja liioitteluun taipuvaisina (ks. *Avara Suomi*, 148–158). Myös oppilaiden omaa heimo-identiteettiä ja sen vahvuutta sekä liitoksia urheiluun pohditaan joissakin kirjoissa (ks. *Matkalle Eurooppaan*, 47; *Suuntana Suomi*, 166).

Antti Häkkinen ja Miika Tervonen (2005, 9–25, ks. myös esim. Anttila, Kauranen, Löytty, Pollari, Rantanen & Ruuska 2009, 265; Jalava 2002, 166–167; Puuronen 2006, 42–43) kertovat, että myytti yhdenmukaisesta ja homogeenisestä Suomen kansasta alkoi muodostua vasta 1900-luvun alkupuolella, jolloin syntyi ajatus etnisesti, uskonnollisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti poikkeuksellisen yhdenmukaisista suomalaisista. Todellisuudessa vastaitsenäistyneessä Suomessa oli kieli-, varallisuus- ja sukupuolieroja sekä kulttuurista ja etnistä kirjavuutta, vaikka esimerkiksi maanviljelyn yleisyyden kautta Suomessa oli myös yhtenäiskulttuurisia piirteitä (ks. Anttila 1995). Lisäksi Outi Lepola (2000, 39–40) korostaa, että vasta itsenäistyneessä Suomessa asui runsaasti ulkosuomalaisia. Oppikirjoissa nämä erot pilkahtelevat lähinnä kielikiistoina suomen- ja ruotsinkielisten välillä, yhteiskunnallisena epätasa-arvoisuutena sekä jossain määrin maalaisuutena ja kaupunkilaisuutena sekä joskus sosialismin kannatuksena tai pelkona.

Toki oppikirjoissa käydään läpi Suomen sisällissota, joka todentaa edellä kuvattujen vastakohtaisuuksien merkitystä. Oppikirjoissa sisällissodan taustana nähdään kuitenkin *kansan jakautuminen kahtia* (ks. esim. *Horisontti* 7–8, 194–195) ikään kuin niin, että kansa olisi ollut yhtenäinen ryhmä, joka vain hetkeksi kääntyi toisiaan vastaan. Jakautumisen syiksi nostetaan esimerkiksi työläisten vaatimukset paremmasta palkasta, varallisuuteen sidottu äänioikeus kunnallisvaaleissa, tilattomien ja torppareiden huono asema sekä ensimmäisen maailmansodan aiheuttama työttömyys ja nälkä ulkomaankaupan estyessä. Osa kirjoista myös korostaa, että moni liittyi punakaartiin vain ruuan ja palkan vuoksi, ja toisaalta osa valkoisista kuvitteli riisuvansa lähinnä venäläisiä aseista tietämättä, että vastassa oli oman maan kansalaisia (ks. *Historia NYT* 7–8, 182–187).

Etnistä sekä muuta kulttuurista ja kielellistä nykyisen Suomen alueella ollutta monimuotoisuutta ei tuoda paljoakaan esiin historian kirjoissa. Tosin kaupunkeihin liitetään jonkin verran erikielisiä tai -maalaisia ihmisiä ja Euroopasta tulleita kulttuuri-vaikutteita – historiallista Turkua kuvaillaan jopa *kansainväliseksi* paikaksi sen kielellisen moninaisuuden (suomi, ruotsi, latina, saksa) vuoksi (ks. *Historia kertoo* 6, 12–13, 16, 128). Lisäksi *Memo* 7 (98) kertoo Helsingin kasvaneen 1850-luvun tienoilla 20 000 asukkaan kaupungiksi, ”jonka asukkaista joka viides oli syntynyt Suomen rajojen ulkopuolella”. Venäjänkielisiä asukkaita ei kuitenkaan yleensä mainita ennen 1900-lukua (poikkeuksena ks. *Forum* 8, 41–43; *Historia kertoo* 6, 12). Lisäksi oppikirjat kertovat teollistumisen tapahtuneen ulkomaalaisten yrittäjien kautta, *tuontitavarana* (ks. *Forum* 7, 116; *Memo* 7, 82–84). Esimerkiksi Skotlantilainen konemestari James Finlayson perusti Finlaysonin, Arabia on ruotsalaisen Röstand-nimisen yrityksen jälkeläinen, Stockmann ja Paulig ovat saksalaista perua, olutta tuottava Sinebrychoff oli venäläinen ja Karl Fazer sveitsiläisen turkiskauppiaan poika. Historiallisen monikulttuurisuuden sijasta oppikirjoissa puhutaan mieluummin positiiviseksi ilmiöksi nähdystä, vahvasti kaupankäyntiin liittyvästä, *kansainvälisyydestä* ja *ulkomaalaisista yhteyksistä* (ks. esim. *Historia NYT* 7–8, 217–219).

Varsinainen Suomen kansainvälistyminen ja *avautuminen maailmalle* paikannetaan oppikirjoissa Suomen järjestämiin vuoden 1952 kesäolympialaisiin. Tuolloin Suomeen saapui runsaasti kilpailijoita ja kisaturisteja ympäri maailmaa, ja moni suomalainen näki ensimmäistä kertaa *värillisiä* tai *mustaiboisia ihmisiä* (ks. *Historia NYT* 7–8, 320–323; *Kaleidoskooppi* 8, 136–138) tai oli ylipäättään tekemisissä *ulkomaalaisten* kanssa (*Historian tuulet* 8, 157). *Forum* 8 (127–133) esittelee aikalaistekstin, jossa kerrotaan suomalaisten tottuneen näin *käbärätukkaisen neekerin, turbaanipäinen intialaisen ja sombreroasuisen meksikolaisen olevan tavallisia ilmiöitä*²³. Kansainvälistyminen näkyi myös Coca-Colan saapumisena Suomeen ja liikenneyhteyksien parantamisena. Läntinen populaarikulttuuri nostetaankin vahvasti suomalaiseen kulttuuriin jo varhain vaikuttaneena asiana, jonka myötä suomalainen *elämäntapa kansainvälistyi vähitellen* (ks. *Forum* 8, 134–136). Kansainvälistyminen samastuu kirjoissa kansakunnan avautumiseksi maailmalle sekä toisaalta kansainväliseen yhteisöön kuulumiseksi (vrt. Käkönen 2004).

Kansainvälisyyden korostuminen monikulttuurisuuden sijasta tukee ajatusta Suomesta etnisesti homogeenisenä ryhmänä (vrt. esim. Häkkinen & Tervonen 2005). Oppikirjoista on kuitenkin löydettävissä jopa historiaan liittyvää hybridistä monikulttuurisuus-käsitystä. *Forum* 9 (12–13) korostaa kansallisen yhtenäisyyden olevan myytti, sillä suomalaiset ovat kielellisesti, kulttuurisesti ja ulkonäöllisesti moninaisia

²³ Stereotyyppien käytöstä historiallisissa yhteyksissä ks. luku 6.2.

ja Suomessa on aina ollut erilaisia vähemmistöjä kuten vammaiset ja saamelaiset. Kirja jatkaa, että myös *ulkopuolelta tulleet* ovat *aina olleet tärkeä osa suomalaista kulttuuria*. *Kronikka 9* (23–24) puolestaan toteaa, että Suomeen on *aina* muuttanut väkeä, joka on hiljalleen sulautunut aiemmin alueella olleisiin:

”Kaikki maahanmuuttajat eri aikoina ovat tuoneet mukanaan omat tapansa ja kielensä, jotka ovat vähitellen sulautuneet yhteen ja muodostavat sen kokonaisuuden, jota me nimitämme suomalaisuudeksi”.

Kronikka 9 (23) toteaaikin kuvatekstissä, että kaikki kulttuurit ovat muualta saapuneiden kulttuurivaikutusten sekoitus, eli sen monikulttuurisuuskäsitys perustuu hybridisyyteen. Oppikirjojen varsinaisessa Suomeen liitetyssä monikulttuurisuuskeskustelussa käsitellään lähinnä Suomeen tulleita pakolaisia, Suomesta lähteneitä siirtolaisia eli ulkosuomalaisia ja Suomen virallisia vähemmistöjä. 1990-luku ja lisääntynyt maahanmuutto paikannetaankin oppikirjoissa eräänlaiseksi Suomen monikulttuurisuuden alkupisteeksi. Tämä tulkinta saa tukea myös muusta yhteiskunnallisesta keskustelusta, sillä Suomessa monikulttuurinen yhteiskunta -käsitettä on käytetty hallinnollisissa teksteissä 1990-luvun alusta alkaen, ja monikulttuurisuus on näin paikannettu maahanmuuttajien tuomaksi monikulttuurisuudeksi ja varsin uudeksi asiaksi (ks. Lepola 2000, 203). *Historian tuulet 8* (190) toteaaikin, että varsinkaan ennen 1970-lukua suomalaisilla ei ollut juurikaan mahdollisuutta tutustua muihin kulttuureihin, koska ulkomaalaisia muutti Suomeen *äärimmäisen vähän*.

Maahanmuuton lisääntyminen on kasvattanut Suomen monimuotoisuutta runsaasti viime vuosikymmeninä (ks. esim. Huttunen ym. 2005, 27–28; Söderling 2013). Suomeen on oppikirjojen mukaan tullut pakolaisia erityisesti Somaliasta, maahanmuuttajia erityisesti Venäjältä ja Virosta sekä lisäksi paluumuuttajina esimerkiksi inkerinsuomalaisia (ks. esim. *Kaleidoskooppi 8*, 167). Venäläiset nostetaankin Suomen suurimmaksi maahanmuuttajaryhmäksi (ks. esim. *Kaleidoskooppi 9*, 24–25; *KM Suomi*, 84–86). Tästä huolimatta oppikirjojen monikulttuurisuuskuvastossa korostetaan tummaihoisia ja islaminuskoisia maahanmuuttajia, eli oppikirjojen visuaalisissa järjestyksissä maahanmuuttajat samastetaan heiksi. Venäläisiä tai vaikkapa ruotsalaisia maahanmuuttajia on vaikeampi erottaa suomalaisesta kuvastosta, joten erontekeminen paikantuu herkemmin ulkonäöllisesti erilaiseksi nähtyyn Toiseen. Historiallisesti suomalaista minäkuva onkin rakennettu erottautumalla venäläisistä (ks. esim. Harle & Moisio 2000, 56; Karemaa 1998), mutta erityisesti islaminuskosta on tullut viime aikoina läntisessä kontekstissa vahva toiseuden symboli (ks. esim. Beck 2006; Kastro-ryano 2010; Kumar 2003, 34; Powell 2018).

Oppikirjoille on tyypillistä korostaa Suomen yksikulttuurisuutta myös maahanmuuttajien ja pakolaisten vähäisellä määrällä (ks. esim. *Koulun maantieto Suomi*, 83–85). Esimerkiksi *Aikalainen* 9 (6–7) aloittaa koko kirjan *Kotimaamme Suomi* -kappaleella, joka kertoo *meistä suomalaisista*. Se toteaa, että Suomi on ”väestöltään varsin yhdenmukainen: vain runsaat kaksi prosenttia väestöstä on ulkomaista alkuperää”. Kirja jatkaa, että ”Suomalaiset ovat kansana varsin yhdenmukainen eli homogeeninen” (emt., 14–15), ja *Yhteiskunta NYT* 9 (42) kertoo tämän tarkoittavan, että suomalaisten keskuudessa ei olekaan *silmiin pistäviä fyysisiä eroavaisuuksia*. Näin myytti yhtenäisyydestä luodaan rakentamalla Suomen asukkaista ”kuviteltu kansakunta” ja siivoamalla kansakunnasta merkit esimerkiksi etnisestä ja kulttuurisesta erilaisuudesta (vrt. Anderson 2007; Häkli 2005; Puuronen 2011, 68). Samalla Suomen etnistä moninaisuutta ja monikulttuurisuutta vähätellään, ja identiteettien kirjo sijoitetaan lähinnä monikulttuurisuus-kontekstiin (vrt. Grillo 2007, 979–980; Goldberg 1998, 11; Kymlicka 2012, 3–7; Saukkonen 2012, 118–119).

Itseasiassa monissa oppikirjoissa Suomen monikulttuurisuuskeskusteluun liitetään vahvasti nimenomaan *ulkosuomalaiset* ja suomalaisten maastamuutto (ks. esim. *Suuntana Suomi*, 78; *Yhteiskunta NYT* 9, 42). Näin huomio käännetään suomalaisten yhtenäisyyteen ja kulttuuriseen jatkuvuuteen. Esimerkiksi *Koulun maantieto Suomi* -kirjan (85, kursivointi lisätty) Suomen monikulttuurisuutta käsittelevän kappaleen *Tärkeää*-osiossa korostetaan Ruotsiin ja Yhdysvaltoihin muuttaneita suomalaissiirtolaisia ja vasta tämän jälkeen mainitaan, että ”Suomessa asuu *vähän* ulkomailta muuttaneita”.

Ulkosuomalaisuuden ja esimerkiksi inkerinsuomalaisten käsitteet osoittavat suomalaisuuden ja siten myös ulkomaalaisuuden rakennetun luonteen – kyse on määrittelytavasta, eikä rajausta ole selkeä (vrt. Lepola 2000, 323–332). Esimerkiksi *Horisontti* 7/8 -kirjan (115) ulkosuomalaisia käsittelevässä tilastossa on jopa *toinen sukupolvi* mukana. Ulkosuomalaisten ja inkerinsuomalaisten nähty suomalaisuus osoittaa suomalaisuuden paikantuvan etniseksi suomalaisuudeksi. Tässä diskurssissa ulkosuomalaisten, joka ei välttämättä osaa suomen kieltä tai ole koskaan edes käynyt Suomessa, katsotaan edustavan suomalaisuutta ja Suomen kansallista kulttuuria, ja olevan siten osa suomalaista kulttuuriyhteisöä. Näin ollen suomalaisuus säilyy verenperintönä, eli suomalaisuus on perinnöllistä, etnistä ja kulttuurista (ks. Lepola 2000, 354). Sitä, milloin maahanmuuttajat muuttuvat suomalaisiksi ei kuitenkaan oppikirjoissa pohdita, ja maahanmuuttajuus saattaa säilyä yli usean sukupolven, eli *oikeaksi suomalaiseksi*²⁴ voi olla vaikea päästä oppikirjojen kansallisessa diskurssissa.

Rajanveto, kuka edustaa yhteiskuntaa, ei ole itsestään selvää, ja se muodostuu ulossulkemisen politiikan kautta (Jonsson 2008, 58). Esimerkiksi *Kronikka* 9 -kirjan

²⁴ Analyysiä ulkomaalaistamisen mekanismista, ks. luku 6.2.2.

(12) kuvastossa on vastasyntynyt vaaleaihoinen vauva, ja kuvatekstissä todetaan *Suomen kansalaisuuden* alkavan jo ”synnytyssairaana vaa’alla”. Toisaalta kuvan, jossa lapset leikkivät puistossa, kuvatekstistä ilmenee, että ”Albanialainen Armir on yksi Suomessa asuvista *ulkomaalaista*” (*Kronikka* 9, 19, kursivointi lisätty). Näin eronteko etnisen suomalaisuuden ja ulkomaalaisuuden kanssa on ilmeistä (vastakkainen näkemys, ks. *Yhteiskunta NYT* 9, 42–43). Oppikirjojen visuaalisissa järjestyksissä tuodaankin esiin suomalaista vaaleaksi koettua etnisyyttä, ja tästä normista poikkeaviksi katsottuja ihmisiä näytetään lähinnä monikulttuurisuusdiskurssin yhteydessä (ks. esim. *Suuntana Suomi*). Itseasiassa jo muinaiset *suomalaiset* kuvataan yleensä vaaleaihoisiksi. Suomalaisuus näyttäytyy myös tutkimusten valossa ehdottomana, ulossulkevana valkoisuutena ja vaaleana etnisyytenä (ks. esim. Rastas 2004, 50), jolloin suomalainen kansallisuus rodullistuu (ks. Gordon, Holland & Lahelma 2000).

Suomalaisessa monikulttuurisuuskeskustelussa on samantapaisia kulttuurin rikastumisen, erilaisuuden suvaitsemisen ja rasismien teemoja kuin oppikirjojen yleisessä monikulttuurisuuskeskustelussakin (ks. esim. *Suuntana Suomi*, 91). Maahanmuuttajat ovat siis *rikastuttaneet suomalaista kulttuuria* (ks. *Kaleidoskooppi* 8, 167; *Suuntana Suomi*, 159), heidät yhdistetään suvaitsevaisuuden tarpeeseen (ks. *Horisontti* 9, 47), ja toisaalta suomalaisten *tottumattomuus maahanmuuttajiin* on purkautunut jopa rasismina joillakin paikkakunnilla (ks. *Kaleidoskooppi* 8, 167). Taustalla nähdään vaikuttavan konkreettiset hyödyt erityisesti työvoiman ja siten myös verotulojen kannalta sekä toisaalta suomalaisten *haluttomuus jakaa hyvinvointiaan muille* (ks. *Avara Suomi*, 88; *Horisontti* 9, 49–50; *Memo Yhteiskuntaoppi*, 3–36). Kirjoissa tuodaan esiin suomen kielen tarve sekä työllistymisen vaikeus (ks. *Kaleidoskooppi* 9, 27). Käytännössä julkinen tila koetaan Suomessa usein neutraaliksi ”kulttuurittomaksi” alueeksi, joka perustuu yhteiskunnan kaikkien jäsenten tasa-arvoon. Tällöin maahanmuuttajat saavat toteuttaa ”omaa kulttuuriaan” lähinnä omissa kodeissaan eli yksityisyyden piirissä (Huttunen, Löytty & Rastas 2005b, 25). Yleensä maahanmuuttoa lähestytäänkin oppikirjoissa Suomen kannalta, mutta ajoittain ilmiötä pohditaan myös esimerkiksi pakolaisten itsensä kautta nähtynä (ks. esim. *Kaleidoskooppi* 9, 25; *Kronikka* 9).

Oppikirjoissa monikulttuurista ääntä pääsevät esittelemään lähinnä hyvin kotoutuneiksi katsotut henkilöt kuten yrittäjänä toimiva vietnamilaisen kaupan omistaja Tran Van Hien (*Yhteiskunta NYT* 9, 46) tai vaikkapa Sandra, jonka *juuret* ovat Nigeriassa (*Aikalainen* 8, 14–15). Sandra on siis itseasiassa syntynyt Suomessa, mutta hänen vanhempansa ovat muuttaneet tänne Nigeriasta opiskelemaan. Myös kuvastoissa esitellyillä vuoden pakolaisnaisilla (ks. esim. *Yhteiskunta NYT* 9, 43) on oma toimijuus ja nimetty henkilöllisyys, mikä ei ole kovin yleistä maahanmuuttajiin liittyvissä visu-

aalisissa järjestyksissä. Tosin oppikirjojen kuvastoissa vaaleaihoisiakaan ei usein nimetä. Vaaleaihoiset kuitenkin toimivat ja näkyvät kuvastoissa monipuolisesti. Maahanmuuttajat tai ei-valkoiset ovat oppikirjojen kuvastoissa yleensä lähinnä katseen kohteena esimerkiksi huivipäisinä tyttöinä osana suomalaista koululuokkaa (ks. esim. *Kaleidoskooppi* 9, 27). Kuitenkin erityisesti *Forum* 9 -kirjassa (ks. 22, 27, 64) etninen moninaisuus näkyy läpi kirjan luonnollisena asiana, johon ei tarvitse kiinnittää sen enempää huomiota, ja esimerkiksi *Memo Yhteiskuntaoppi* -kirjassa (43) Seksikäs-suklaa eli Luyeye Konssi edustaa tubettajaa, ei tummaihoista tubettajaa.

Suomen perinteiset vähemmistöt ovat osaltaan oppikirjojen monikulttuurisuuskeskustelua, ja heidät käsitellään usein ikään kuin monikulttuurisuuden yhtenä puolena maahanmuuttajien lisäksi. Vähemmistöt ymmärretäänkin usein etnisyytensä kautta (Eriksen 1993, 4). Esimerkiksi saamelaiset nähdään herkästi meidän ja ulkopuolisten rajapinnassa (vrt. Suurpää 2002, 148) – ovathan he Suomen kansalaisia, mutta eivät kuitenkaan aivan *meitä*. *Avara Suomi* (88) onkin nimennyt kappaleensa *Vähemmistöt elävät valtaväestön keskuudessa* (vähemmistöt osana suomalaisuutta ks. *Kaleidoskooppi* 9, 18; *Suuntana Suomi*, 78–85). Jo oppikirjojen kuvien asettelulla ja taitolla voidaan tehdä tahatonta diskursiivista sisään- ja ulossulkemista. Esimeriksi *KM Suomen* (32–34) *Mistä Suomen väestö on kotoisin?* -kappaleen aloituskuvassa on saamelaisia. Toisaalta kuva, jossa on romaneja, on päätynyt *Suomessa on suhteellisen vähän ulkomalaisia* -alaotsikon alle. Suomen vähemmistöistä kerrotaan ennen kaikkea yhteiskuntaopin kirjoissa, tosin *Memo Yhteiskuntaoppi* käsittelee vähemmistöistä varsinaisesti vain suomenruotsalaiset ja erillisellä tietosivulla hieman saamelaisia. Myös osa historian ja maantiedon oppikirjoista nostaa vähemmistöjä esiin lyhyesti (ks. *Forum* 8, 42; *Historian tuulet* 8, 198–199; *Horisontti* 8, 47–48; *Kronikka* 8, 221–222; *Suuntana Suomi*, 78–85).

Vähemmistöistä kerrotaan yleensä erillisessä – vain heihin keskittyvässä – osuudessa, eivätkä he esiinny juuri lainkaan (joitakin alakoulun historian kirjoja lukuun ottamatta) muualla kirjoissa historiallisessa tai nykyaikaan liittyvässä kontekstissa (poikkeuksena ks. esim. *Avara Suomi*, 26). Näin valtaväestön ja vähemmistöjen välille ei muodostu kanssatoimijuutta, ja vähemmistöjen historia ei lukeudu selkeäksi osaksi Suomen historiaa. Esimerkiksi saamelaisten menneisyyttä ei juuri avata (poikkeuksena ks. *Forum* 8, 42, tämäkin teksti tosin osana vähemmistökerrontaa, ei osana Suomen yleistä historiaa), ja heihin kohdistuneesta vainosta ja suoranaisestä kolonisatiosta (ks. esim. Harle & Moisio 2000, 119–133; Puuronen 2006, 42–43) vaietaan yleisesti (poikkeuksena ks. esim. *Forum* 8, 42; *Kaleidoskooppi* 9, 20–22). Tällainen alkuperäiskansan aseman saaneen ryhmittymän näkymättömyys oikeuttaa suomalaisten valtaa tilaan (Pietikäinen & Leppänen 2007, 180). Vähemmistöjen historiattomuus ja

erillisyyden on nähtävissä myös historianantutkimuksessa ja -kirjoituksessa. Esimerkiksi romanien historiaa käsitellään yleensä erillisissä yhteyksissä, ja varsinainen romanien historiaa Suomessa valottava kirja on julkaistu vasta vuonna 2012 (ks. Pulma 2012).

Vaikka vähemmistöistä kerrotaan oppikirjoissa vain vähän, on heihin liitetty kuvailut suhteellisen tarkkarajaisia. Vähemmistöt esitetään oppikirjoissa siis varsin stereotyyppisinä, homogeenisinä ja yhtenäisinä ryhminä, eivätkä he itse pääse juurikaan ääneen, eli heidän identiteettiään määrittävät ja tuottavat valtakulttuurin edustajat (vrt. Paavola 2014, 108; Paavola & Talib 2010; Pietikäinen & Leppänen 2007, 185; Rojo 2008). Etniset ryhmät määritelläänkin usein ulkoapäin, jolloin niistä tulee lähinnä etnisiä kategorioita (vrt. Huttunen 2005). Tällaisista etnisistä kategorioista on helppo tehdä yleistyksiä ja vetää ryhmärajoja. Näin vähemmistöjen kohdalla sorruutaan herkästi olemuksellistavaan kulttuurikäsitteeseen (vrt. Faist 2000), vaikka vähemmistöjenkin yhtenäisyys on rakennettua, ei luonnollista (ks. myös Häkkinen & Teronen 2005). Poikkeuksen tästä tekee *Forum 9* -kirja (14–24), joka antaa äänen itse vähemmistöjen edustajille. Esimerkiksi suomenruotsalaisuudesta kertoo ruotsinkielinen mies vieläpä ruotsinkielisessä tekstissä, samoin venäläiset, saamelaiset ja romanit kertovat itse elämästään, kulttuuristaan ja kohtaamistaan ennakkoluuloista. Tällöin rikotaan vähemmistöihin yleensä liitetty passiivinen rooli (vrt. van Dijk 1984, 9). Kyseiset oppikirjojen henkilöt eivät edes edusta tyypillisiä stereotypioita – esimerkiksi saamelainen Niillas Holmberg kertoo asuvansa Tampereella. Myös *Kaleidoskoopi 9* (20–22) ravistelee perinteistä saamelaiskuvaa kertomalla citysaamelaisten yhdistyksistä.

Oppikirjojen vähemmistöihin liittyvät visuaaliset järjestykset ovat yleisesti ottaen varsin stereotyyppisiä ja alleviivaavat käsitystä staattisista selvärajaisista kulttuureista. Stereotypiat voivatkin oikeuttaa erilaistamista, luoda rajoja ryhmien välille ja etuoikeuttaa joitakin ryhmiä pääsemään sosiaalisten resurssien lähteille (Allardt & Starck 1981). Saamelaisia kuvataan yleensä saamelaisasuisia esimerkiksi porojen kanssa (ks. esim. *Yhteiskunta Nyt 9*, 48), ja *Historian tuulet 1* -kirjassa (129) on muun muassa nykykuva inarinsaamelaisesta perheestä esiintymässä ja soittamassa noitarumpua nuotion ympärillä ulkomaisille vieraille. Romaneja esiteltäessä pääosan vievät romaninaisten asut, mutta kuvissa esitellään myös romanien integroitumista yhteiskuntaan koulu- ja ylioppilaskokouksien kautta (ks. *KM Suomi*, 83–84; *Suuntana Suomi*, 84–86). Suomenruotsalaiset puolestaan yhdistetään juhannussalkoihin ja Lucian päivän viettoon. Yleensä vähemmistöt esitetään siis folklorensa kautta omiensa parissa (vrt. van Dijk 1996). Kuitenkin visuaalisissa järjestyksissä myös haastetaan stereotypioita. Eriytyneesti *Forum 9* (14–21) ja *Memo 9* (14–22, 31) ovat kuvauksissaan poikkeuksellisia:

Ne esittelevät nimettyjä ja henkilöityjä vähemmistöjen edustajia, jotka ovat menestyneitä esimerkiksi urheilun ja musiikin saralla. Esimerkiksi tangokuningas Armas Lundberg edustaa romania, nyrkkeilijä Eva Wahlström ja artisti Lasse Mellberg eli Redrama suomenruotsalaisia. Nämäkin kuvat löytyvät kuitenkin kirjojen vähemmistö-osuudesta, joten kuva romaniniaisista yhteiskuntaopin kirjan kansalaisuudesta kertovassa kappaleessa on hyvin poikkeuksellinen (ks. *Kaleidoskooppi* 9).

Osa kirjoista nostaa esiin vain Suomen perinteiset vähemmistöt saamelaiset, romanit ja suomenruotsalaiset (ks. esim. *KM Suomi*), mutta osa kirjoista mainitsee myös tataarit ja esimerkiksi juutalaiset ja vanhavenäläiset tai venäläiset (ks. *Aikalainen* 9, 16–19; *Historian tuulet* 8, 198–199; *Memo* 7, 87–90; *Memo* 9, 14–22). Karjalaisia ei nosteta oppikirjoissa esiin omankielisenä tai nyky-suomalaisena vähemmistönä. Tämä on tosin tyypillistä suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa muutenkin, kuten Anneli Sarhinmaa (2017, 111–112, 125–127) korostaa. Sarhinmaa tuo esiin, että karjalankielisiä on nyky-Suomessa runsaasti enemmän kuin saamenkielisiä, mutta suomalaisessa näkemyksessä karjalan kieltä ei välttämättä paikanneta edes omaksi kielekseen. Ilmiö liittyyneen yhtenäisen suomalaisuuden tarinaan, jossa karjalaisuus paikannetaan ikään kuin suomalaisuuden alkupisteeksi ja vahvasti osaksi suomalaisuutta. *Forum* 8 (60–63) painottaakin, että noin miljoonan nykyisuomalaisen juuret ovat entisessä Karjalassa ja karjalaiset perinteet elävät yhä vahvasti Suomessa. Lisäksi kirja kysyy, ovatko oppilaan omat juuret siellä, tai tunteeko hän kenties jonkun, jonka juuret ovat Karjalassa. Näin myös nykynuoret yhdistetään tähän myyttiseen alkuperäiseen suomalaisuuteen.

Oppikirjoille on tyypillistä mieltää monikulttuurisuus paremminkin etniseksi kuin kulttuuriseksi ilmiöksi eli lähinnä *suomalaisten* ja *vähemmistöjen* väliseksi asiaksi. Tämä näkyy siinä, että muita kuin etniseksi katsottuja vähemmistöjä ei tuoda juurikaan esiin. Monikulttuurisuuskeskustelu pyörii siis vahvasti maahanmuuttajien ympärillä, ja *suomalaisten* kulttuurinen erilaisuus jää näkymättömiin (vrt. Huhta 2012, 135). Suomenruotsalaiset ovat siitä poikkeuksellinen ryhmä, että heitä ei paikanneta samalla tavalla *etniseksi vähemmistöksi* kuin muita vähemmistöjä. He ovat *kielivähemmistö* (*Aikalainen* 9, 16–19) tai kielellinen vähemmistö, jolla ei ole muuta eroa suhteessa valtaväestöön (*Yhteiskunta* NYT 9, 50), tai ”suomalaisia, joiden äidinkieli on ruotsi” (*Avara Suomi*, 88). Toisaalta oppikirjat kertovat ruotsinkielisen väestön – suomenruotsalaisten esi-isien – tulleen *Suomeen* oppikirjan tulkinnasta riippuen 1100–1700-luvuilla ikään kuin maahanmuuttajina (ks. *Yhteiskunta* NYT 9, 50, ks. myös esim. *Avara Suomi* 89–90; *Kronikka* 8, 221–222). Näin suomenruotsalaiset jäävät varsin epäselväksi käsitteeksi. Ilmeisesti heidän etnisyytensä ei kuitenkaan eroa suomalaisesta etnisyydestä

tästä maahanmuuttajuudesta huolimatta (vrt. myös Kajanoja 1995, 20–27). Tämä korostaa etnisyyden vaikeaa määriteltävyyttä ja käsitteen rakennettua luonnetta, vaikka tätä ei kirjoitetaakaan oppikirjoissa auki.

Yhteiskuntaopin oppikirjat (ks. esim. *Aikalainen* 9, 16–19; *Kronikka* 8, 223–224; *Yhteiskunta NYT* 9, 51) nostavat vähemmistöiksi kuitenkin myös seksuaaliset vähemmistöt ja erilaiset vammaisryhmät, kuten kuulovammaiset. Joissakin oppikirjoissa sivutaan myös uskonnollisia vähemmistöjä kuten ortodokseja ja Jehovan todistajia hyvin lyhyesti (ks. *Aikalainen* 9, 16–19; *Memo Yhteiskuntaoppi*, 33). Lisäksi erilaiset paikallis- ja alakulttuurit, vaikkapa punkkarit ja skeittarit, saavat hieman näkyvyyttä oppikirjoissa (ks. *Kaleidoskooppi* 8, 147–150; *Suuntana Suomi*, 160; *Yhteiskunta NYT* 9, 40–41). Nämä alakulttuurit näkyvät myös jossain määrin oppikirjojen visuaalisissa järjestyksissä. Näin monikulttuurisuus hahmottuu oppikirjoissa pienessä määrin kulttuurisena moninaisuutena, ei vain etnisyyteen perustuvana ilmiönä. Erityisesti *Kronikka* 8 (214) piirtää esiin näkemystä suomalaisen nyky-kulttuurin moninaisuudesta, vaikka hahmottaakin aiemman suomalaisen kulttuurin yhtenäisenä. Kirja kuvailee, kuinka 1980-luvulla Suomessa kehittynyt kaupunkikulttuuri *mursi viimeisetkin yhtenäiskulttuuriin piirteet*. *Ihannesuomalainen* ei ollut enää maalla asuva, vaatimattomasti syövä ja hiihtoa harrastava ihminen, vaan suomalaisten elämäntavat erilaistuivat voimakkaasti: enää ei ollut juurikaan tv-ohjelmia, urheilutapahtumia tai ruokalajeja, jotka koskettivat edes suurinta osaa suomalaisista. Suomalaisten makua tutkinut Semi Purhonen työryhmineen (2014) toteaaakin, että suomalaisten kulttuurinen maku on sosiaalisesti varsin eriytynyttä. Eriytymistä tapahtuu esimerkiksi sosiaalisen aseman kuten koulutustason sekä iän ja sukupuolen mukaan.

6.1.4 Geopoliittinen Suomi idän ja lännen välissä

Suomen nykyinen alue on ollut ennen omaa valtiollista historiaansa sekä Ruotsin että Venäjän vallan alla. Tällä vähemmistömenneisyydellä on ollut merkittävä sija Suomen ja suomalaisuuden rakentamisessa, sillä valtion geopoliittinen tilanne ja aseointi tuottavat kansallista identiteettiä (ks. Habashi 2008). Karmela Liebkind (1995, 99) väittääkin, että suomalaisten menneisyys vähemmistökansana voi olla osasyynä Suomen muukalaisvihamielisyydelle, sillä identiteettiin piirtynyt uhan tunne on helpposti mobilisoitavissa. Oppikirjoissa tämä uhan tunne on edelleen vahva. Sakari Suutarinen (2000a, 15, 86) kutsuu tällaista negatiivisten elementtien varaan rakennettua kansallista identiteettiä *uhatun kansakunnan* myytiksi. Myytit eivät perustukaan vain kansallisiin huippuhetkiin, vaan niihin yhdistetään myös murhetta ja kärsimystä –

menneisyys ikään kuin *kullataan* myyttisyydellä, kuten Veikko Anttonen (1995, 52) asian ilmaisee.

Tämä uhatun kansakunnan myytti vaikuttaa myös Suomen geopolittiseen aseointiin. Vaikka Suomi sijaitsee maantieteellisesti Itä-Euroopassa, katsotaan sen kuuluvan kulttuurisesti ja henkisesti länteen ja läntiseen Eurooppaan. Suomi ei siten sijoitu identiteettipoliittisissa ja geopolittisissa asemoinneissa maantieteellisiin koordinaatteihinsa, kuten Vilho Harle ja Sami Moisio (2000, 15) toteavat. Tämä idän ja lännen välinen kamppailu ja eronteko on oppikirjojen keskeinen kehyskertomus koko Suomen historialle. Asetelma todentaa länsimaista diskurssia, sillä pyrkimys länteen perustuu osaltaan sen nähtyyn paremmuuteen. Tässä kontekstissa pohjoinen edustaa neutraalia, suorastaan kulttuuritonta, vyöhykettä. Käytännössä geopolitiikka onkin usein alueiden ja niiden rajojen määrittelyä (emt., 46).

Suomen maantieteellinen ja kulttuurinen aseointi aloitetaan oppikirjoissa jo esihistorialliselta ajalta. Tuon ajan *Suomea* kuvataan rajamaaksi, jonka omistuksesta sekä Ruotsi että Novgorod kilpailivat. Pähkinäsaaren rauhan raja määritti nykyisen Länsi-Suomen alueen Ruotsin vallan alle. *Kauan sitten* 2 (66, vrt. myös esim. *Historian tuulet II*, 48–51) mieltää näin syntyneen rajan *idän ja lännen väliseksi rajaksi*, jolloin vahvistetaan käsitystä, että idän ja lännen määritelmät ja niiden välinen kamppailu ovat suorastaan ikaikaaisia prosesseja myös nykyisen Suomen alueen kontekstissa. *Historian tuulet II* (48–51, 156–157, kursivoinnit lisätty) perusteleekin, että ”Koska *valtaosa suomalaisista* asui Länsi- ja Etelä-Suomessa, pähkinäsaaren rauha kiinnitti Suomen Ruotsiin ja *länteen*” ja lisää vielä, että myös ristiretket liittivät *pääosan Suomesta läntiseen Eurooppaan*. Eurooppalaisuus ei ollut vielä mikään vakiintunut ilmiö vuonna 1323, joten tulkinta pohjustaa nyky-Suomen aseointia osaksi Eurooppaa, joka on perinteisesti nähty Suomessa sivistyksen kehtona (ks. Hellsten 1997, 121). Osmo Jussila (2007, 39–48) kuvailee, että Suomen historiaa alettiin itseasiassa kirjoittaa jo viime vuosisadan alussa läntisen katolisen kirkon yhteyteen ja osaksi lännen etuvartiota vastakohdana itää ja sen nähtyä barbarismia vastaan. Toisaalta oppikirjat eivät kerro, että rajantakainen *itäsuomalainen* kulttuurialue oli itseasiassa osa Novgorodia. Tosin rajan merkitys on muuttunut noista ajoista valtavasti, eikä tuolloin vedetty raja estänyt ihmisten liikettä puolin ja toisin, kuten Ilkka ja Muusa Savijärvi (1994, 9–11) korostavat.

Matkalippu historiaan (62) on nimennyt kappaleen, jossa kerrotaan ruotsalaisten liittäneen nykyisen Lounais-Suomen alueen osaksi Ruotsia, teatraalisesti *Suomi astuu historiaan*. Tällä viitataan tietysti ensimmäisiin *suomalaisia* koskeviin asiakirjoihin, mutta mielenkiintoista on, että kirja toteaa *Suomen* siirtyneen näin paitsi historialliselle ajalle myös *liittyneen osaksi* keskiaikaista *Eurooppaa*. Kirja tarkoittaa, että Suomi liittyi

osaksi Euroopan keskiaikaa *Ruotsin* ja katolisen kirkon *vaikutusvallan kasvaessa* (ks. *Matkalippu historiaan* 6, 64–67). Asetelma on mielenkiintoinen – eikö nykyisen Suomen alue olisi liittynyt Eurooppaan, mikäli ortodoksista käännästyötä tehnyt Novgorod olisi saanut vahvemman jalansijan alueesta? Muinaisuskoja ei ainakaan nähdä kirjassa eurooppalaisina, sillä se kertoo *eurooppalaisten tapojen* kuten paaston ja laskiaistiistain hernekeiton juurtuneen Suomeen kristinuskon myötä. Näin eurooppalaisuuden määrittäjiksi nousevat kristinuskko ja läntisyys. Ilmiö on ristiriidassa oppikirjojen muulle suomalaisuuden rakentamiselle, jossa suomalaisuuden juhlinta perustuu kristinuskon sijaan esimerkiksi Kalevalaan, luontoon, urheiluun ja talvisodan henkeen (tämän tyyppisestä suomalaisuuden rakentamisesta, ks. Anttonen 1995, 50–52).

Oppikirjojen suhtautuminen Ruotsin vallan aikaan on suhteellisen neutraalia, jopa positiivista (ks. esim. *Matkalippu historiaan* 6, 66–68). Ruotsi on Suomelle positiivinen Toinen (ks. myös Harle & Moisio 2000, vrt. Petersoo 2007). Itseasiassa Ruotsin suurvalta-asema näyttäytyy ihailtavana asiana. *Historian tuulet II* (102–103, vrt. myös *Kauan sitten* 2, 104) jopa korostaa, että Suomella oli osuutensa Ruotsin suurvalta-aseman luomisessa. Novgorod ja Venäjä esiintyvät oppikirjoissa puolestaan läpi historian uhkana. Venäläisiä kutsutaan muun muassa *raaoiksi ja omavaltaisiksi* kasakoiksi, *juonikkaita* ja *vihollisiksi* (ks. esim. *Forum* 6, 166–157; *Forum* 7, 20; *Kauan sitten* 2, 170). Samoin Suomen ja Venäjän erillisyyttä tuodaan oppikirjoissa usein esiin. Kielellisen eron lisäksi venäläisten kulttuuri oli erilainen (ks. *Historian tuulet* 7, 177), ja Suomi pysyikin venäläisille ”outona ja kaukaisena pohjoisena maana” ja vastaavasti ”Suomalaiset vierastivat näitä outoa kieltä puhuvia, mahorkalle ja hapankaalille lemuavia sotilaita.” (*Horisontti* 7/8, 37, tietosivu). Suomalaiset suhtautuivat venäläisiin *varautuneesti* ja kuin *ulkomaalaisiin* (*Kronikka* 7, 32–34, 179). Läheisyyden tunne rakentuu Suomen kontekstissa näin ollen topologisesti, ei metrisesti, sillä länsi näyttäytyy ja merkityksellistyy läheisempänä kuin itä (ks. myös Häkli 2008).

Historia NYT 7-8 (40–47) tuo yleisestä linjasta poiketen esiin kaksijakoisen suhtautumisen Venäjään Suomessa – moni *pelkäsi ja vihasi* miehitysaikoina Suomea ryöstelleitä ja tuhonneita venäläisiä, mutta toisaalta monille venäläiset olivat *tärkeitä kaupunkumppaneita*. Lisäksi kirja mainitsee poikkeuksellisesti, että 1700-luvun lopussa pieni joukkio suomalaisia aatelisia pohti suomalaisten turvautumista Venäjän hallitsijaan, mikäli Ruotsin kuninkaan toimet olisivat Suomen etujen vastaisia. *Memo* 7 -kirjassa (102–104) on jopa tietosivu Pietarista, *suomalaisten suurkaupungista*, jossa asui autonomian aikana enemmän suomalaisia kuin tuon ajan Turussa, eli siellä asui maailman suurin suomea puhuva kaupunkiväestö. Näin idän ja lännen vastakkainasettelua myös haastetaan.

Varsin negatiivisesta Venäjä-kerronnasta huolimatta oppikirjat korostavat Suomen aseman parantuneen sen saatua autonomisen aseman Venäjän yhteydessä – ensimmäistä kertaa historiansa aikana Suomi sai päättää omista asioistaan melko itsenäisesti (ks. *Forum* 7, 21; *Historia kertoo* 6, 132–134; *Historian tuulet* 7, 8). *Forum* 7 (26, vrt. myös *Aikalainen* 7, 55) toteaaakin, että venäläisten valloitus oli *hyvä asia* Suomen kannalta, sillä Ruotsin alaisuudessa autonomian saavuttamisessa olisi luultavasti kulunut hyvin pitkä aika. *Historian tuulet* 7 (22–24) puolestaan kuvailee, että Suomi muuttui *ruotsalaisesta maakunnasta* Venäjän autonomiseksi suuriruhtinaskunnaksi eli Suomi *nostettiin* ”kansakuntien joukkoon”. Näin autonomian aika esitetään ikään kuin valmistautumisena tulevaan itsenäisyyteen, eli kerronta tukee itsenäisyysmyyttiä (ks. Jussila 2007, 151–180). Suuri osa kirjoista suhtautuu myös hyvin positiivisesti olemuksellaan suomalaiset *burmanneeseen* Aleksanteri toiseen (ks. *Aikalainen* 7, 22–27; *Forum* 7, 21; *Historia NYT* 7–8, 92–93; *Historian tuulet* 7, 22–24; *Kaleidoskooppi* 7, 16, 128, 20).

Vaikka osa kirjoista selittää Suomessa sortovuosiksi kutsutun ajanjakson varsin neutraalisti sekä Venäjän että Suomen suuriruhtinaskunnan kannalta (ks. esim. *Aikalainen* 7, 139–143; *Memo* 7, 180–184), lisää osa kirjoista kerrontaan kuitenkin vahvaa tunteellisuutta. Esimerkiksi *Historia NYT* 7–8 (118–123) kuvailee suomalaisten olleen *järkyttyneitä, hädissään ja kaubhuissaan* Helmikuun manifestista. *Kaleidoskooppi* 7 (126–129, 137) on nimennyt kappaleen *Suomi Venäjän pihdeissä* ja kysyy oppilailta, mikä venäläistämishjelmassa oli nuorten mielestä kaikkien *vaarallisinta*. *Forum* 7 (132–134) -kirjan sortovuosia käsittelevä kappale on puolestaan nimetty *Suomi on venäläistettäväl*, ja se kuvailee Helmikuun manifestin *jyränneen* Suomen, venäläisen *silmukan Suomen kaulassa* kiristyneen monella tavalla ja suomalaisten *kaubhistuneen – uhmakkein mielin ja sydän pamppaillen suomalaiset* yrittivät turhaan keisarin puheille. Sortokausiin liitetään Eetu Ison Hyökkäys-maalaus sekä Akseli Gallen-Kallelan ja Albert Edelfeltin maalauksia, joissa Venäjä uhkaa Suomea ja Suomi-neitoa. Näin Venäjä väijyy Suomea myös visuaalisesti. Osmo Jussila (2007, 140–150) kuvailee tällaisen sortovuosi-myytin perustuvan vain toisen puolen aikalaiskuvaan, ei historiallisiin faktoihin. Sortovuosi-kerronnalla tuetaan myyttiä ylihistoriallisesta Suomen valtiosta. Ilmiö liittyy moniperspektiivisyyden puutteeseen (ks. esim. Virta 2008, 30).

Oppikirjoille on tyypillistä rakentaa Suomen historiakertomusta kahden toisiinsa kietoutuneen kontekstin kautta. Ensinnäkin Suomen historiaa peilataan suhteessa epäilyttävään ja *pelottavaan* naapuriin, Venäjään tai Neuvostoliittoon. Esimerkiksi *Kaleidoskooppi* 8 (62–63) korostaa, ettei edes Suomen ulkoministeri halunnut vierailla Neuvostoliitossa, eikä hän keksinyt, miten välejä *ryssän* kanssa voitaisiin parantaa. Tätä Neuvostoliiton *uhkaa* korostetaan Uno Kailaksen runolla, jossa rajan taakse

itään liitetään hyisyys, orjuus ja pakkotyö (emt. 62–63). Ilmiö on tuttu myös historiallisesta kansallisen identiteetin rakentamisesta (ks. esim. Harle & Moisio 2000, 56; Karemaa 1998; Paasi 2002, 179–180; Suutarinen 2000a; Vuorinen 2005, vrt. myös Habashi 2008). Toiseksi Suomen historiankertomusta ja koko valtiollista historiaa rakennetaan oppikirjoissa vahvasti itsenäisyyden säilyttämisen ja sen menettämisen pelon kautta. Suomalaisten taistelu olemassaolostaan ja itsenäisyydestään onkin olennainen osa Suomen kansallista kertomusta (Meinander 2012, 78; Suutarinen 2000a, ks. myös Jussila 2007, 151–180). Suomen historiakuva painottaa ylipäätään vahvasti toista maailmansotaa ja on kokonaisuudessaan varsin patrioottinen, kuten Arja Virta (2008, 25) korostaa.

Minäkuvan rakentaminen suhteessa Toiseen kuuluu identiteetin perusolemuksen (ks. esim. Jenkins 2008, 17; Paasi 2002; Peled-Elhanan 2008). Oppikirjojen ajoittain hyvin tunteisiin vetoavassa sotakerronnassa rakennetaankin hyvä Suomi ja paha Neuvostoliitto vastinpareja toiseuden tuottamisen kautta. Tässä prosessissa ulkomaalaiset, läntiset, lehtimiehet ja länsimaat *ibailivat* pienen maan *urbeaa* ja *sankarillista taistelua* suurvaltaa vastaan – *talvisodan ihmettä*, jossa suomalaiset taistelivat *urhoollisesti yksin raukkamaiseen* tekoon syyllystyntä Neuvostoliittoa vastaan (ks. esim. *Aikalainen* 8, 77; *Forum* 8, 64–69; *Kaleidoskooppi* 8, 64–67; *Memo* 8, 80–84). Samalla perustellaan identiteettikertomusta ja talvisodan sankarimyyttiä, jossa ulkoinen uhka sai suomalaiset puhaltamaan sisällissodan jälkeen taas yhteen hiileen ja muodostamaan poikkeuksellisen yhtenäisen kansakunnan.

Suomalaisista rakennetaan kuvaa urhoollisina ja sankarillisina taistelijoina: puna-armeijalla oli *miltei loputtomasti* lentokoneita, tykkejä ja panssarivaunuja, mutta siitä huolimatta neuvostosotilaita kuoli kymmenkertainen määrä suomalaissotilaisiin verrattuna (ks. *Forum* 8, 67–69; *Memo* 8, 80–86). Henrik Meinander (2012, 78–79) kuvaa tällaista Suomen historiaan liitettyä dramaattista sotakerrontaa kansakunnan *miehuuskokeeksi*. Oppikirjojen mukaan suomalaiset olivat esimerkiksi *taitavia* ampumaan ja liikkumaan luonnossa toisin kuin puna-armeijan sotilaat, jotka pelkäsivät metsää eivätkä osanneet edes hiihtää kunnolla. Lumipukuiset suomalaissotilaat ja jopa *maailmanhistorian menestyneimpänä* tarkka-ampujana pidetty Simo Häyhä, ”valkoinen kuolema”, herättivätkin kauhua neuvostojoukoissa (ks. *Aikalainen* 8, 78; *Historia* NYT 7–8, 245). *Forum* 8 (64–69, kursivoinnit lisätty) korostaa, että ”Neuvostoliittoa pidettiin *raakalaismaisena* diktatuurina ja Suomea kunnioitettiin pienenä *sankarikansana*”. Viereen on liitetty Churchillin sanat: ”Mahtava Suomi voi osoittaa, mihin vapaat kansat uhattuina kykenevät – suomalaiset ovat paljastaneet koko maailmalle puna-armeijan sotilaallisen kyvyttömyyden”. Myös sotakuvaston diskursseissa korostetaan tätä asetelmaa. *Memo* 8 -kirjassa (84) on juliste yhdysvaltalaisesta Ski patrol -elokuvasta, joka

kertoo talvisodasta ja *urbeista suomalaisista taistelijoista*. *Kaleidoskooppi 8* (64–67) esittelee puolestaan ranskalaislehden pilakuvan *Urbeus ei katso sotilaiden määrää*, jossa suomalaiset taistelevat *ylivoimaista viholista* vastaan *sankarillisesti*. Kuvassa he ampuvat valtaavaa sirpin ja hakun kanssa heiluvaa metaforista karhua esimerkiksi lumipalloilla. *Forum 8* -kirjassa (75) on tietosivu suomalaisia kehuvasta ja venäläisiä haukkuvasta sotapropagandasta, mutta kirja itsekin sortuu samantapaiseen kommunikointiin. Myyttistä suomalaista sotamenestystä on itseasiassa rakennettu jo alakoulun historian kirjoissa, joissa korostetaan Ruotsin kuninkaan armeijassa taistelleiden suomalaisten ratsumiesten hakkapeliittojen *pelottavaa* mainetta – *Kauan sitten 2* -kirjassa (130–137) heistä on jopa oma erillinen kappaleensa. Tällaisia myyttejä voidaan pitää eräänlaisina etnisyyden tunnusmerkkeinä (ks. Anttonen 1995, 61), ja onkin huomionarvoista, että vähemmistöjä²⁵ ei oteta osaksi (urheaa) suomalaista sotakerrontaa.

Oppikirjoissa sodasta luodaan siis myyttistä kansakuntien välistä taistelua. Tässä metaforisessa kertomuksessa Suomi on sankari, Neuvostoliitto roisto ja Suomi-neito uhri (ks. Hellsten 1997, 63). Kansakunnan ja maan puolesta uhrautuminen onkin tyypillinen kansallista identiteettiä rakentava diskurssi. Suomen ja Neuvostoliiton tapauksessa ilmiö liittyy myös lännen ja idän väliseen taistoon: Neuvostoliiton toiseuden kautta perustellaan Suomen läntisyys. Menneitä tapahtumia ja niihin liittyviä faktoja tärkeämpää on itseasiassa yhteinen kollektiivinen muisti ja myytit, jotka rakentuvat yleensä historiallisten tapahtumien nationalistisille versioille – todellisuutta luodaan siis myyttien kautta (vrt. Agnew 2002a, 37; Barthes 1975/1994; Gellner 1983, 124; Rokkan & Urwin 1983, 66–69; Smith 1986/1987, 3). *Kaleidoskooppi 8* -kirjan (64, vrt. myös *Aikalainen 8*, 85–86; *Forum 8*, 68–69) kappaleen otsikko kuvaa suomalaisten sotamenestyksen sekä *rohkeuden* ja *kekseliäisyyden* korostamista ja tunteenomaista suhtautumista sotaan: *Talvisota – 105 kunnian päivää*. Oppikirjoista löytyy kuitenkin myyttisen aspektin lisäksi myös konkreettisia syitä sille, miksi Suomi pärjäsi sodassa niin hyvin (ks. *Aikalainen 8*, 77; *Historian tuulet 8*, 98–98; *Historia* NYT 7–8, 244; *Horisontti* 7–8, 258–264; *Memo 8*, 80–86). Näin myyttistä miehuuskoetta myös rikotaan. Historian opetuksen tulisi kuitenkin kertoa syvällisemmin sotien sosiaalisista ja psykologisista sekä kulttuurisista vaikutuksista yhteiskuntaan, kuten Jouko Jokisalo (2009, 63) painottaa.

Korostamalla Neuvostoliiton pahoja tekoja luodaan maasta tietynlaista vihollikuvaa, jopa perivihollista. Tämä on yleinen mekanismi erityisesti vastaitseenäistyneissä maissa (Harle & Moisio 2000, 56, 82; Karemaa 1998). Carl Schmitt (1976) jopa ymmärtää valtioiden ytimen perustuvan julkisen vihollisen olemassaoloon. Osassa kir-

²⁵ Ks. esim. saamelaisista sodassa Lehtola 2005, 313–314.

joista kerrotaankin esimerkiksi *partisaanien ja desanttien uhreista*, sodassa raa’asti surmatuista suomalaisista siviileistä, erityisesti naisista ja lapsista, jotka kokivat *kaubun betkiä siviilejä terrorisoivien suippolakkisten partisaanien* kynsissä (ks. *Aikalainen* 8, 85–86; *Forum* 8, 67–69; *Historian tuulet* 8, 106–109; *Historia* NYT 7–8, 259; *Kronikka* 8, 118), mutta suomalaisten sissien toimintaa ei puolestaan avata sanallakaan kirjoissa (poikkeuksena ks. *Kronikka* 8, 118). Ilmiö liittyy siihen, että kansalliset pahat teot halutaan yleensä selittää poikkeuksina tai vahinkoina, irrallaan suuresta historiakertomuksesta (Kivimäki 2005; Shohat & Stam 1994). Esimerkiksi *Aikalainen* 8, *Forum* 8 ja *Kronikka* 8 eivät kerro lainkaan valloitetun Karjalan alueelle perustetuista keskitysleireistä, ja ainoastaan *Historian tuulet* 8 (98–103) sekä *Kaleidoskooppi* 8 (69–70) mainitsevat jotakin siitä, että Iso-Britannia julisti ja Yhdysvallat uhkasi julistaa sodan Suomelle sen ylitettyä vanhan rajalinjan Neuvostoliiton puolelle. Läntisten maiden paheksunta ei käykään kovin hyvin yhteen Suomen läntisen hyväksynnän kaipuun kanssa. Natsi-Saksaan luovutetuista juutalaisista puolestaan mainitsevat vain *Kaleidoskooppi* 8 (68) ja *Memo* 8 (110), jossa on tietosivu aiheesta.

Ilmiöön liittyy myös Suomen ja Natsi-Saksan välinen suhde. Oppikirjat eivät enää käytä erillissota-tulkintaa Suomen ja Saksan liittolaisuudesta toisessa maailmansodassa (erillissota-retoriikasta, ks. Meinander 2012, 82–86), mutta kirjat kuvailevat Suomen ajautuneen Saksan kanssa *aseveljeyteen* ja *liukuneen Hitlerin sateenvarjon alle* (ks. *Kaleidoskooppi* 8, 68). Suomea ei siis esitetä aktiivisena toimijana ja Saksan kanssa liittosopimukseen pyrkijänä, vaikka liittolaisuuden kerrotaan olleenkin tietoinen valinta. Suomesta tehdään ikään kuin uhri, joka toimii pakon edessä (vrt. Kivimäki 2005). Lisäksi useissa oppikirjoissa talvi- ja jatkosota käsitellään omissa kappaleissaan erillään muusta sotatiedosta, joten Suomen ja Saksan liittolaisuus jää käytännössä muusta sodasta erilliseksi kerronnaksi. Näin tapahtumat eivät nivoudu varsinaisesti osaksi toista maailmansotaa, vaan suomalaisten omaksi erilliseksi taisteluksi Neuvostoliittoa vastaan. Ilmiö piirtyy esiin myös karttojen rajauksissa, joissa näkyy yleensä lähinnä Suomi ja Neuvostoliiton raja-alue. Näin talvi- ja jatkosota paikantuvat *meidän* sodiksemme, myyttisiksi kansallisiksi taistoiksi (vrt. Meinander 2012, 79–81). Henrik Meinander (2012, 88) korostaa, että mikäli sotakerronnassa paneudutaan vain Suomeen ja kansalliseen aineistoon, sorrutaan niin kutsuttuun metodologiseen nationalismiin, jolloin erilaiset syy- ja seuraus-suhteet herkästi hämärtyvät. Ilmiö on tuttu oppikirjoista, vaikka esimerkiksi *Memo* 8 (86, ks. myös esim. *Historia* NYT 7–8; *Horisontti* 7/8) käsittelee jatkosodan *Koko Euroopan sota* -kappaleessa eikä irrallaan Suomi-osuudessa.

Myöskään natsismin²⁶ mahdollisia liitoksia Suomeen ei oppikirjoissa pohdita kovin syvällisesti (ks. viittaukset aiheeseen *Forum* 8, 28–31; *Kaleidoskooppi* 8, 68; *Memo* 8, 110). *Horisontti* 7/8 (294) tosin viittaa kuvatekstissä Suomeen *Hitlerin puolella sotineena maana*, kirjojen visuaalisissa järjestyksissä Hitler ja Mannerheim kulkevat rintarinnan ja Suomen lippujen vieressä liehuvat myös hakaristiliput (ks. esim. *Forum* 8, 44–48; *Historian tuulet* 8, 102; *Historia* NYT 7–8, 156–160; *Horisontti* 7–8, 266–267; *Kaleidoskooppi* 8, 69;). *Historia* NYT 7–8 (192–195) kuvaa jopa lyhyessä kappaleessa Mannerheimin ja Hitlerin tietä valtaan. Lisäksi *Aikalainen* 8 (68) kutsuu kuvatekstissä saksalaisten ja suomalaisten saartaman Leningradin puolustusta *sankarilliseksi*. Näin hyveellinen Suomi saa myös säröjä osakseen erityisesti visuaalisissa järjestyksissä.

Idän ja lännen vastakkainasettelu on merkittävä ilmiö myös kylmän sodan muodossa. Toisen maailmansodan jälkeistä Eurooppaa ja koko maailmaa kuvataan oppikirjoissa *kaksinapaiseksi* ja *vastakkaisuuksien maailmaksi*. Oppikirjat korostavat, että maailma *jakautui* tuolloin *kahtia* (ks. esim. *Kronikka* 8, 130–131). Poliittinen ja kulttuurinen tila käännetään siis diskursiivisesti suorastaan fyysiseksi tilaksi (vrt. Paasi 1996, 47–48). Itseasiassa koko Suomen historia supistuu usein lähinnä tasapainoiluksi idän ja lännen välillä, idän muodostamaa uhkaa vastaan. *Kronikka* (125) korostaa, että Paasikivi edellytti hyviä suhteita *itänaapuriin* rauhan säilyttämiseksi. Näin olen *kaunat* tuli unohtaa ja pyrkiä *luottamuksellisiin suhteisiin*. Tätä Paasikiven vaatimaa *oikeudenmukaisuuden unohtamista* oli monen suomalaisen vaikea hyväksyä, kirja korostaa.

Aikalainen 8 (110–111, vrt. myös esim. *Historian tuulet* 8, 184) kuvailee Suomea väliinputoajaksi, sillä ”Taloudellisesti ja kulttuurisesti maa kuului länteen, mutta turvallisuuspoliittisesti Neuvostoliiton etupiiriin”. Ajatusta havainnollistetaan Paasikiven sitaatilla: ”Maantieteelle emme voi mitään” (ks. *Aikalainen* 8, 108). Tämä korostaa Suomen vastentahtoista suhtautumista itä-naapuriinsa. Vilho Harle ja Sami Moisio (2003, 7) kuvailtakin, että monet valtiomiehet ovat pitäneet Suomen maantieteellistä sijaintia Suomen suurimpana ongelmana ja haasteena. Suomi kuitenkin selvisi näistäkin vaikeuksista ja säilyi itsenäisenä *länsimaisena demokratiana* (ks. *Historian tuulet* 8, 141). Tässä kontekstissa Suomesta tehdään itsenäinen toimija eli subjekti, millä korostetaan kansallista yhtenäisyyttä (vrt. Kivimäki 2005).

Jo Helsingin olympialaiset esitetään kirjoissa tärkeänä läntisyyttä pohjustavana etappina, jolloin Suomi näytti maailmalle selviytyneensä *itsenäisenä kansakuntana* sodasta, ja että Suomessa elämänmeno oli *lähes samanlaista* kuin *missä tahansa länsimaassa* (ks. *Historia* NYT 7–8, 320–323; *Kaleidoskooppi* 8, 136–148). Myös Suomen hyväksyminen Pohjoismaiden neuvostoon ja Yhdistyneisiin kansakuntiin sekä taloudelliset

²⁶ Suomalaisista fasisti-yhteyksistä ks. Silvennoinen ym. 2016.

sopimukset kauppaliittojen kanssa vahvistivat yhteyksiä länteen, mutta vasta Neuvostoliiton romahdettua Suomi saattoi vihdoinkin *katsoa länteen* ja tulla *eurooppalaiseksi Suomeksi* (*Kronikka* 8, 219). Euroopan unioniin liittymiseen vaikuttikin ”yleinen tahto kuulua lännen leiriin”, sillä erityisesti nuoret hyvin koulutetut Etelä-Suomessa asuvat kaupunkilaiset halusivat Suomen *vihdoinkin* luettavaksi selkeästi kuuluvaksi osaksi Länsi-Eurooppaa EU-jäsenyyden myötä (ks. *Aikalainen* 8, 155; *Forum* 8, 137–143).

Suomen läntisyyden ja eurooppalaisuuden perustelemisen taustalla on nähtävissä eräänlainen vaikeuksien kautta voittoon -kehyskertomus, jossa Suomi ymmärretään köyhänä periferiana, jonka takapajaisuus kuitenkin selätetään Euroopan unionin jäsenyyden ja henkisen läntisyyden kautta. Ilmiö on tuttu paitsi oppikirjoista, myös muusta yhteiskunnallisesta keskustelusta (ks. Hellsten 1997, 121–127, ks. myös Jalava 2012, 167; Lehtonen & Löytty 2007, 110; Roiha 2010, 185). Oppikirjoissa Suomen 1800-luvun oloja rinnastetaan jopa *nykyisten kehitysmaiden* elinoloihin: Suomessa elettiin *luonnon armoilla* ja *kuolema oli aina läsnä* (ks. *Kaleidoskooppi* 7, 20–23, ks. myös *Forum* 7, 20–23). Suomi näyttäytyy siis *pienenä* ja *syRJäisenä* Euroopan *syRJäkollekan*a, jonne uudet ajatukset ja suuntaukset tulivat myöhemmin kuin *useimpiin länsimaihin* tai *muualle Eurooppaan* (ks. esim. *Aikalainen* 8, 28; *Historia* Nyt 7–8, 326; *Kaleidoskooppi* 7, 64–69, ks. myös *Koulun maantieto Suomi* 118–119). Kovan uurastuksen ja länteen katsovan politiikan ansiosta suomalainen kuitenkin siirtyi hiljalleen *pellolta kaupan kassalle* ja *korvesta kaupunkiin* (*Historia* NYT 7–8, 324), ja näin Suomi muuttui *rajamaasta osaksi Euroopan unionia* ja maailman vauraimpien valtioiden joukkoon (ks. esim. *Historian tuulet* 8, 191).

Anssi Paasin (2002, 194–195) mukaan kansallinen sosialisatiopyrkimys ei enää luo Venäjästä viholliskuvia, vaan pyrkii hyvien suhteiden kuvailuun. Oppikirjojen Venäjä-suhde on kuitenkin yhä ongelmallinen, jopa tabu. Historian kirjoissa Suomen ja Venäjän tai Neuvostoliiton suhde on ennen kaikkea poliittinen. Tavalliset ihmiset eivät oppikirjoissa juuri kommunikoi venäläisten kanssa tai matkusta maahan (kommunisteja lukuun ottamatta). Esimerkiksi *Historian tuulet* 8 (184) toteaa, että tavalliselle kansalle venäläinen kulttuuri jäi *vieraaksi*, vaikka Suomen poliittisella johdolla olikin tiiviit välit itään. Suomen ja Neuvostoliiton välistä suhdetta tuodaan oppikirjoissa positiivisessa valossa esiin lähinnä Kekkosta esittävässä kuvissa sekä tuottoisasta idänkaupasta puhuttaessa. Esimerkiksi *Aikalainen* 8 (114, vrt. myös *Historian tuulet* 8, 186) esittelee Kekkosen ja Hrutsovin metsästysretkellä. Karvahattuihin pukeutuneet miehet nauravat ja kättelevät, eli heidän suhteestaan annetaan varsin läheinen ja lämmin kuva. Näin visuaalinen järjestys rikkoo yleistä diskurssia.

Yhteiskuntaopin oppikirjoissa idän ja lännen vastakkainasettelu ei ole yhtä selkeä kuin historian kirjoissa, vaikka länsimainen diskurssi näkyy niissäkin. *Kaleidoskooppi* 9 (10–11) korostaa suomalaisten *aina olleen osa läntistä Eurooppaa* tapojen, kulttuurin ja

valtauskonnon perusteella. Kirja kuitenkin lisää Suomen olevan myös idän ja lännen välinen ”väliasema”, joten suomalainen elämäntapa on ottanut vaikutteita eri ilman-suunnista.

Yhteiskuntaopin kirjat paikantavat Suomen osaksi Pohjoismaista yhteistyötä sekä ennen kaikkea osaksi Euroopan unionia – Brysseliin ei ole juurikaan pidempi matka kuin Utsjoelle, ja Brysselistä onkin tullut Suomelle ”toinen pääkaupunki” (ks. emt., 10–11, 103). Varautunut suhtautuminen itään näkyy lähinnä siinä, että yhteiskuntaopin oppikirjat eivät korosta Suomen ja Venäjän välistä kauppaa, vaan paikantavat sen pääosin Länsi-Eurooppaan keskittyväksi toiminnaksi (poikkeuksena ks. *Aikalainen* 9, 127). Venäjään liitetään myös määrittelemätöntä uhkan tuntua: ”Hallituksen turvallisuuspoliittista selontekoa on arvosteltu myös siitä, että se esittää Venäjän kehityksestä liian optimistisia ja luottavaisia käsityksiä” (*Horisontti* 9, 139). Ylipäättään Suomen ulkopuolinen maailma saattaa näyttää yhteiskuntaopin oppikirjoissa hieman uhkaavalta, sillä Suomen pelonaiheiksi nostetaan esimerkiksi terrorismi ja laajamittainen pakolaisuus (ks. *Yhteiskunta* NYT 9, 76). Tosin *Forum* 9 (237–238) nostaa Suomea kohtaaviksi uhkiksi muun muassa yksinäisyyden, hoitamattomat mielenterveysongelmat ja vihaa lietsovat (verkko)yhteisöt, jolloin uhka tulee myös sisäpuolelta.

Maantiedon Suomi -kirjoissa Suomi asemoidaan vahvasti osaksi Pohjoismaista yhteisyyttä. Eurooppalainen identiteetti saatetaan nähdä niissä jopa hieman vieraana. Kirjat korostavat siis vahvasti Suomen pohjoisuutta. Suomi on sekä luonnonmaantieteellisesti, historiallisesti että kulttuurisesti osa Pohjoismaita – yhdistäähän maita pohjoinen sijainti, yhteinen historia ja kulttuuriperinteet sekä taloudellinen vauraus (ks. *Koulun maantieto Suomi*, 121). Erityisesti Ruotsia rinnastetaan Suomeen läpi kirjojen. *Koulun maantieto Suomi* ja *KM Suomi* käsittelevätkin Suomen ja Pohjolan maantietoa yhdessä esimerkiksi soita, jääkauden jälkiä ja matkailua käsittelevissä kappaleissa (ks. esim. *Koulun maantieto Suomi*, 24, 50, 121). *Matkalle Eurooppaan* (117–120) kuvailee Pohjoismaita kokonaisuutena erityisen vahvan ylistysmantran kautta. Se kertoo *uskomattoman kauniista ja vaihtelevista sekä henkeäsalpaavista metsämaisemista ja vuonoista ja tuntureista*. Myös ihmiset ovat *mukavia, iloisia, välittömiä*, ja heillä on sekä vahva yhteys luontoon että taito käyttää huipputekniikkaa. Kirja rinnastaakin Pohjoismaat *paratiisiin, jossa asumme*. Näin Pohjoismaat rajautuvat maantiedon Suomi-kirjoissa vahvasti omaksi – muusta Euroopasta erilliseksi – yksikökseen.

Maantiedon oppikirjoissa suhtautuminen Venäjään on päinvastainen kuin historian kirjoissa. Historian kirjoissa Suomen historiaa kirjoitetaan suhteessa Venäjään, mutta maantiedon kirjoissa Venäjä häivytetään yleensä näkyvistä Suomen yhteydessä, ja se rajataan usein myös kokonaan tai osittain pois kartoista (ks. esim. *Koulun maantieto Suomi*, 33). Karttoihin on saatettu rajata esimerkiksi Fennoskandian alue (emt.,

33), Eurooppa Suomen itärajasta länteen päin tai vaikkapa Pohjoismaat, Viro, Latvia ja Suomi, mutta ei Venäjää (emt., 57). Karttojen avulla ulossulkemisen politiikkaa on erityisen helppo naturalisoida (Peled-Elhanan & Yellin 2009, 187). Näin idän ja lännen vastakkainasettelua vahvistava diskurssi on merkittävä myös maantiedon kirjoissa. Niissä ei korostetakaan Suomen ja Venäjän välistä yhteistyötä, vaan Suomi esimerkiksi *avittaa* Euroopan unionia sen ja Venäjän välisessä kaupassa (ks. esim. *KM Suomi*, 143; *Koulun maantieto Suomi*, 45). *Suuntana Suomi* -kirjassa (172) on tosin kuva, jossa maiden presidentit Halonen ja Putin ovat saaneet neuvottelunsa päätökseen. Kirjoista löytyykin ajoittain myös läntistä diskurssia rikkovia, Venäjän naapuruutta, läheisiä miljoonakaupunkeja ja kulttuurisia vaikutteita korostavia näkökulmia (ks. *Avara Eurooppa*, 78–83; *Avara Suomi*, 11; *Pisara* 5, 86).

Yleisesti ottaen Venäjän ja Suomen läheisyyttä häivytetään maantiedon kirjoissa näkyvistä. Esimerkiksi *Koulun maantieto Eurooppa* -kirjan (95, 97) Venäjän ja sen lähialueiden maankäyttöä, teollisuusalueita ja raaka-aineita kuvaavissa kartoissa Suomi on jätetty tyhjäksi, eli Suomea ei lueta osaksi Venäjän lähialueita. Samoin maantiedon kirjojen Suomen lähialueista kertovissa kappaleissa käsitellään esimerkiksi Pohjoismaita (jopa Islanti) ja Viroa ja Baltiaa, mutta Venäjästä esitellään ainoastaan Fennoskandian aluetta tai vaikkapa Venäjän *rajan takaiset alueet* Vienanmerelle, Ääniselle, Laatokalle ja Pietariin saakka (ks. *Suuntana Suomi*, 167–171).

Erityisesti *Suuntana Suomi* -kirjan suhtautuminen Suomen itäisiin naapurialueisiin ilmentää vahvasti läntistä diskurssia – näitä alueita käsitellään *Itärajan takana* -otsakkeen alla, vain Suomen rajantakaisten alueiden kautta ja lisäksi hyvin tunteenomaisesti keskittyen lähinnä suomalaisten alueelle antamaan apuun sekä toisaalta sodassa menetettyihin alueisiin. Vahvan auttamisdiskurssin mukaan suomalaiset kantavat yhä *huolta* Viipurin kulttuurihistoriallisesti arvokkaista rakennuksista, *avustavat* esimerkiksi Laatokan, Valamon ja Viipurin kunnostustöissä sekä omaavat *auttamishalua* ja antavat *avustuksia* myös lasten- ja vanhainkoteihin tai suoraan paikallisille perheille (ks. *Suuntana Suomi*, 170–171). Näin alue typistyy toiminnan *kohteeksi*. Lisäksi kirja mieltää itärajan takaiset *alueemme* myyttisen ja loukatun Suomi-neidon kautta – viereen on jopa liitetty jatkosodassa luovutettujen alueiden kartta. *Suuntana Suomi* (170–171) toteaa monien oppilaiden vanhempien tai isovanhempien syntyneen tällä *menetetyn Karjalan* alueella, *jonka palautusta yhä toivotaan*. Näin suhtautuminen Venäjän alueisiin on todella tunteenomaista ja taaksepäin katsovaa. Kati Mikkola (2012, 98–114) kuvaileekin Karjalaa paitsi maantieteelliseksi alueeksi myös mentaaliseksi figuuriksi, jota määrittelee pysähtyneisyys: Karjalaa ei enää ole olemassa maantieteellisessä suomalaisessa kontekstissa, mutta sen saamat menneisyyteen paikannetut merkitykset elävät yhä vahvasti.

Tässä luvussa esiin tuomani neuvottelut kansallisen omakuvan ja identiteetin sisällöistä ja asemoinneista ovat jatkuvia prosesseja. Myös Suomen geopolitiittinen paikantaminen on vaihdellut historian saatossa kansainvälisten geopolitiittisten suuntausten mukaisesti (Harle & Moisio 2000; Häkli 2005; Paasi 1996, 233). Idän ja lännen vastakkainasettelusta rakennetaan oppikirjoissa ikään kuin kansallinen intressi: se määrittelee sen, keitä me olemme ja mikä meitä uhkaa (vrt. Weldes 1996). Suomen kansallisen identiteettipolitiikan asemointiin liittyvät sanalliset uhkakuvat eivät sinänsä ole faktaa tai fiktiota, kuten Vilho Harle ja Sami Moisio (2000, 48–49) korostavat. Olennaista tässä prosessissa ei siis ole ajatusten oikeellisuus, vaan se, miten niiden kautta rakennetaan ulko- ja sisäpuolia sekä yleisesti hyväksyttyä käsitystä todellisuudesta. Erityisesti myyttisen menneisyyden ja historiallisten tapahtumien raja on häilyvä, koska kaukaisista ajoista ei ole riittävästi historiallista tietoa ja kirjallisia dokumentteja (Lévi-Strauss 1978/2010, 29–37).

Kokonaisuudessaan tämä luku keskittyy vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten kuulumisen tunnetta ja toiseutta rakennetaan Suomen kontekstissa. Olennaisiksi ilmiöiksi nousevat myyttinen ikaikainen ja luontoon sidottu suomalaisuus, (ulkoisen uhan kautta vahvistuva) kansallinen yhtenäisyys ja Suomen läntisyyden perusteleminen, jolloin toiseus limittyy moninaisuuden näkymättömyyteen ja itään. Etnistä suomalaisuutta muodostetaan historiallisella kertomuksella sekä visuaalisilla järjestyksillä. Kansalaisuus jääkin oppikirjoissa käsitteenä varsin vähäiseen rooliin.

6.2 Vierauttavat diskurssit

Oppikirja-analyysini lopuksi syvennän aiempaa tekstiä keskittymällä oppikirjojen ulossulkevaan identiteettipolitiikkaan. Aiemmissa luvuissa olen avannut oppikirjojen kerronnan eurosentrisyyttä ja länsimaalaista ja suomalaista fokusta ja normia. Nyt keskityn identiteettien kategorisuuteen ja peilaan myös tämän luonnollistetun maailmankuvan taakse – mikä näyttäytyy epänormaalina ja erilaisena? Millaisin eronteoin tätä jakoa tehdään? Ilmiö liittyy meidän ja muiden rakentamiseen: ketkä pääsevät sisäpiiriin ja ketkä jäävä ulkopuolelle.

Identiteettipolitiikkaan kulminoituu kysymys siitä, kenellä on määrittelyvalta sekä itsen että muiden identifikaatiota kohtaan (ks. esim. Connely 2000; Jonsson 2008). Perinteisesti erilaisuutta tehdään samastamalla joku ei-kuulumaan joukkoon tai kuulumaan jonnekin muualle, marginalisoimalla tai vaihtoehtoisesti kategorisoimalla ihmisiä (Hall 1993; Rastas 2005, 152). Ulkoryhmän jäseniin saatetaan yhdistää erilaisia

viholliskuvia: heidät voidaan nähdä esimerkiksi pahoina, kasvottomana massana tai viettelevänä naisena (Harle 1998, 6). Tätä erojen järjestelmää rakennettaessa hyödynnetään historiaa, kulttuuria, uskontoa, rotua ja sukupuolta: ”muut” on normalisointava, heidän elämänsä on säädeltävä, tai heidät on suljettava (symbolisesti) ulos kansakunnasta, yhteisöstä ja kulttuuripiiristä (Calhoun 1994; Hall 1992, 296–7). Kulttuuri samastetaan herkästi Toisiin ihmisiin, ei suomalaisiin tai länsimaalaisiin (ks. esim. Honkasalo 2013), ja vastaavasti suomalaisuus ja länsimaalaisuus ymmärretään valkoisen normin eli rodullisen (kansallisen) kuulumisen kautta (ks. esim. Muller Murdahl 2015). Tuottamalla valkoihoista maskuliinista maailmankuvaa yhteiskunta ikään kuin kiistää muiden ryhmien merkittävyyttä (Dyer 2002, 34). Seuraavaksi esitelen oppikirjojen kategorisoivia, toiseuttavia ja arvottavia länsimaista ja kansallisvaltiotodiskurssia tukevia mekanismeja. Käsittelen muun muassa stereotypioita, kulttuuristamista, orientalismaa, evolutionismia, rodullistamista, ulkomaalaistamista sekä lopuksi vielä maskuliinisen kontekstin taakse jäävää kerrontaa.

6.2.1 Stereotyyppiset ja arvottavat kulttuurikäsitteet

Oppikirjoissa toiseuden muodostuminen on osittain näkyvää ja osittain taustalla häämöttäviä, luultavasti tiedostamattomia, ajatus- ja valtarakennelmia. Esimerkiksi stereotyyppit ovat usein näennäisen kepeitä ja harmittomia, ja niiden sisältämä poliittisuus linkittyikin siihen, kenen määrittelemiä ne ovat ja millaisia tarkoituksia varten ne on luotu. Stereotyyppit perustuvat ajatukseen kulttuurisista eroista, ja niiden avulla häivytetään syrjiviä asenteita näkyvistä kulttuuripuheen kautta (Hannerz 1999). Oppikirjoissa stereotyyppit arvottavat ihmisiä ja sitovat yksilöt kansallisvaltioihinsa. Ne ilmenevät usein kansallisissa yleistyksissä ja liittyvät esimerkiksi valtiokuvauksiin. Aiemmin oppikirjoissa oli runsaasti kansanluonnostereotypioita (ks. esim. Knuuttila ja Paasi 1995; Paasi 1996), mutta nykyisin kerronta on neutraalimpaa. Silti valtiokuvauksissa korostuvat varsin ulkokohtaiset yleistyksiset sekä kulttuuriset perinteet ja arvostukset. Esimerkiksi eteläamerikkalaiset ja italialaiset nähdään *kiihkeinä* jalkapallon kannattajina ja brasilialaiset sambaajina (ks. esim. *Avara Amerikka*, 99; *Koulun biologia ja maantieto* 5, 60), Espanjaan liitetään vahvasti flamenco-tanssi ja härkätaistelut ja Isoon-Britanniaan puolestaan säkkipillejä soittavat kiltteihin pukeutuneet skottimiehet, vaikka nämä ovat vain pieni osa kulttuuria ja tyypillisesti nimenomaan tiettyjen alueiden kulttuurisia käytäntöjä. Stereotyyppioihin kiinnittyy myös kansalliseen identi-

teettiin liitettyjen käytäntöjen korostaminen. Esimerkiksi brittiläiseen elämänmuotoon yhdistetään perinteinen aamiainen, kello viiden tee, pubit, kuninkaalliset ja keuhkotautien metsästys (ks. *Koulun maantieto Eurooppa*, 64).

Anssi Paasi (1996, 234–235) huomauttaa, että oppikirjojen negatiiviset kansaluonnestereotyytiat alkoivat muuttua positiivisemmiksi toisen maailmansodan jälkeen UNESCON ryhdyttyä kitkemään kirjojen negatiivisia stereotyyppioita. Myös analysoiduissa oppikirjoissa kansoja kuvaillaan esimerkiksi *ystävällisiksi* ja *vieraanvaraisiksi* (ks. esim. *Koulun maantieto Eurooppa*, 54). Erityisen paljon luonnekuvauksia liitetään venäläisiin, jotka esitetään sosiaalisina ja kosketuksesta pitävinä ihmisinä, joiden tunteenkaalat vaihtelevat helposti itkusta nauruun, tanssiin ja lauluun (ks. *Avara Eurooppa*, 82; *Luonnonkirja* 6, 162–163; *Matkalle Eurooppaan*, 148). *Avara Eurooppa* (82) jopa vinkkaa, että venäläisessä seurassa *aina* toimiva keskustelun avaus on maailmankirjallisuuden klassikot. Alakoulun ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoja tutkinut Sirpa Tani (2004) on huomannut vastaavien positiivisten stereotyyppien olemassaolon, mutta huomauttaa, että on merkityksellistä, että venäläisiä ei kuitenkaan kuvailla esimerkiksi ahkeriksi. Aineistoni perusteella venäläiset yhdistetäänkin läntisen järjen sijaan hieman alkukantaisempina nähtyihin tunteisiin.

Stereotyytiat ovat yksinkertaistettuja mielikuvia jostakin, ja hyvin usein ne saavat visuaalisen muodon (Amoore 2007; Cover 2004). Visuaalisten esitysten kautta on myös helppo ylittää tilallisia ja ajallisia ilmiöitä (Hughes 2007, 978). Tällaisten stereotyyppien visuaalisuus ei rajoitu vain kuviin, vaan ne vaikuttavat tapaamme nähdä ja ajatella asioista (vrt. Mitchell 2002). Oppikirjojen piirroskuviissa seikkailevat esimerkiksi luihu tummatukkainen liituraitapukuun pukeutunut mafioso ja tälle vastakohdantana rehti kalevalainen tuohivirsuihin pukeutunut vaalea mies (ks. esim. *Horisontti* 9, 194, 169, 183, 186). Tällaisilla stereotyyppihahmoilla havainnoidaan muun muassa ulkomaankaupan rakennetta – mafioso ryöstää kalevalaisen miehen rahoja ja toinen mustatukkainen, ilmeisen *ulkomaalaiseksi* hahmottuva, luihu mies kauppa Eiffel-tornia eteenpäin (emt.). Näiden kulttuurisiin konteksteihin limittyvien stereotyyppi- tai piirrosten on ilmeisesti tarkoitus olla huvittavia ja keventää itse tekstiä, mutta naurulla normalisoidaan valittua toiseuttavaa ajattelumallia – etniset vitsit tuottavat etnisiä hierarkioita (vrt. Hall 1992; Puuronen 2011). Huumoriin sisältyy siis paljon (geopoliittista) valtaa (Dodds & Kirby 2012; Purcell, Heitmeier & Van Wyhe 2017; Ridanpää 2014).

Stereotyyppioita esitellään oppikirjoissa myös erityisissä stereotyyppi- tai piirroksissa ja -kartoissa. Esimerkiksi Suomessa on vaikkapa tonttuja ja saunovia miehiä, poromiehiä tai jopa iglu, Venäjällä karvahattuinen perinneasuun pukeutunut mies tanssii ripaskaa

karhun kanssa, brittiläinen keikari kävelee sateessa sateenvarjon, teekupin ja jalkapallon kanssa, ja italialainen paistaa pitsaa (ks. esim. *Avara Eurooppa*, 65; *Horisontti* 9, 13; *Kaleidoskooppi* 9, 10; *Matkalle Eurooppaan*, 11). Kaikkia esiteltyjä stereotypioita en osaa edes paikantaa kovin tarkasti. Esimerkiksi aurinkolasit päässä esiintyvä gangsteri on luultavasti liitetty johonkin Itä-Euroopan maahan (ks. *Kaleidoskooppi* 9, 10, vrt. myös *Polku* 5, 72–73), mutta en osaa varmaksi sanoa tarkkaa sijaintia. *Kaleidoskooppi* 9 (10) kuitenkin kysyy piirroksensa liittyen, mistä eri piirteistä eri kansallisuudet voi tunnistaa. Näin kirja ei kyseenalaista stereotypioiden paikkaansa pitävyyttä. Oppikirjojen maailmankuva perustuukin ajatukseen erillisistä ihmisistä ja kulttuureista, jota tuotetaan käytännössä erilaisuuden rakentamisella (vrt. Gupta & Ferguson 1992). Stereotypiat hahmottelevat kansoista kansallisvaltiodiskurssia tukevat yksinkertaistavat ja helposti tunnistettavat määreet ja visuaaliset kuvat. Oppikirjojen stereotypiapiirroksilla pyritään ehkä pohtimaan stereotypioita ja niiden paikkaansa pitävyyttä (ks. esim. *Matkalle Eurooppaan*, 11), mutta samalla vahvistetaan vanhoja stereotypioita ja luodaan myös uusia. Kyseessä on siis ikään kuin kaksiteräinen miekka, sillä stereotypiat lisäävät stereotypioita (Brahm Levy 2009, 79). Lisäksi suuressa osassa oppikirjoista ei edes avata stereotypioiden olemusta mitenkään (poikkeuksena ks. esim. *Avara Eurooppa*, 64; *Maailman ympäri*, 19; *Matkalle Eurooppaan*, 8–9).

Myös kulttuuristaminen (ks. luku 3.7) perustuu stereotyyppiseen ja olemuksellistavaan kulttuurikäsitukseen. Tällöin ihmiset pyritään ikään kuin jähmettämään kulttuurinsa edustajiksi esimerkiksi perinteisten elinkeinojen, kansallispukujen ja -soitinten sekä kansantanssien kautta. Mekansimi kategorisoi ihmisiä eikä salli kulttuurista moninaisuutta. Kulttuuristaminen näkyy vahvimmin oppikirjojen kuvastoissa, joissa vaikkapa baijerilaisasuun pukeutunut karjalaumaa paimentava mies todentaa Etelä-Saksan maataloutta (ks. *Koulun biologia ja maantieto* 5, 53–54), ja Unkarin maaseutua edustavat puolestaan vaikkapa perinneasuihin pukeutuneet ratsukoiden päällä seisten ratsastavat miehet (ks. *KM Eurooppa*, 33, vrt. myös *Avara Eurooppa* 135). Kuvissa esiintyy myös muun muassa irlantilaisia kansantanssijoita ja puhvihihaisiin paitoihin ja lätsähattuihin pukeutuneita alppitorven soittajia (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto* 5, 55; *Polku* 78, 88). Lisäksi teksteissä korostetaan kansantanssien ja -musiikin sekä muiden perinteiden vaalimista ja näkyvyyttä (ks. *Avara Eurooppa*, 115; *KM Eurooppa*, 77; *Luonnonkirja* 5, 140–169).

Hyvä esimerkki kulttuuristamisen vahvuudesta on Argentiinan pampin karjapaimenet eli gauchos, jotka saavat runsaasti huomiota Argentiinasta kerrottaessa. *Avara Amerikka* -kirjassa (53, 94–98) heistä on tietolaatikkoa, heistä kysellään tehtäväosuudessa, ja he ovat jopa kappaleen avainsanastossa eli kappaleen tärkeimmäksi

asiasisällöksi katsotussa listauksessa. *KM Amerikka* -kirjassa (36, 54, 55) on puolestaan peräti kolme kuvaa gauchoista. Gauchojen voisi siis kuvitella olevan tärkeässä asemassa Argentiinan yhteiskunnassa, mutta tietolaatikosta ja yhdestä kuvatekstistä käy lopulta ilmi, että ”Nykyisin tekniikka on tehnyt gauchoista monin paikoin tarpeettomia” (*Avara Amerikka*, 53, 94–98). Asioita ja ilmiöitä nähdään siis kulttuuristamisen kautta ylikorostetusti.

Erityisen vahvasti kulttuuristettu ihmisryhmä oppikirjoissa on Amerikan alkuperäisväestö. Varsinkin Etelä-Amerikkaan liitetään oleellisesti perinneasuiset *intiaanit*, *perinteiset* tanssit ja perinnesoitimet sekä perinteiset käsityöt kuten *värikkäät kudonnaiset* (ks. esim. *Avara Amerikka*, 64, 81–82; *KM Amerikka*, 62, 84). Tällainen perinteisiin pohjaava elämäntapa nähdään länsimaissa usein etnisyyden, tässä tapauksessa intiaaninuden, kautta (vrt. Talib, Löfström & Meri 2004, 39). Kuvastoissa lettipäiset alkuperäisasukkaat ovat pukeutuneet ponchoihin ja huopahattuihin tai vaihtoehtoisesti lannevaatteisiin ja sulkapäähineisiin, matkaavat torille aasien kanssa, tanssivat sotatansseja sekä metsästävät puhallusputkella kasvomaalauksin koristautuneina (ks. esim. *Avara Amerikka*, 5–58, 128; *KM Amerikka*, 14, 31, 75). Oppikirjoille onkin tyypillistä kuvata alkuperäisväestöjä varsin perinteisen ja stereotyyppisen kuvaston kautta. Näin esiin piirtyy ajatusrakennelma *kehittyneestä* länsimaalaisesta ja primitiivisestä Toisesta. Valokuvan avulla onkin perinteisesti tuotettu diskursiivista jakoa itsen ja Toisen, kehittyneen ja primitiivisen välille (ks. Campbell 2007; Green 1988/1984).

Alkuperäisasukkaat esitetään oppikirjoissa lähes aina yksinään tai vain oman kulttuurinsa edustajien parissa, irrallaan länsimaalaisista (vrt. Nochlin 2006, 21). Näin alkuperäisväestöt nähdään lähinnä performanssina, katseiden kohteena. Kyse on siis katseen vallasta, jossa vallassa oleva katsoo, toinen on katsottava (vrt. Dyer 20002, 99–107). Esimerkiksi Australian alkuperäisväestöä kuvataan usein lannevaatteisiin pukeutuneiden ja ihomaalauksin koristautuneiden diggeridoota soittavien tai bumerangilla metsästävien miesten kautta. *KM Maailma* -kirjan (58) kuvassa (ks. kuva 1) on tällainen maskuliininen vähäpukeinen hahmo. Alkuperäiskuvastoille tyypillisesti hän on keskellä luontoa, ikään kuin yhtä luonnon kanssa. Kuvassa on myös keihäitä, jotka ovat muiden metsästysaseiden ohella tyypillisiä Toiseen yhdistettyjä uhkaavia symboleita. Toisaalta alkuperäisväestöön liitetään usein tyyneyttä ja henkisyttä – kuvan henkilö on jähmettynyt asentoon, jonka voisi länsimaaisessa kontekstissa hahmottaa jopa meditatiivisena. Hän ei myöskään katso kameraan tyypillisen (länsimaisen) maskuliinisuuden osoitukseksi, vaan hän ikään kuin väistyy syrjään. Kuva edustaa pysähtyneisyyttä ja olemuksellista kulttuuria – se on iätön, aikaan sitomaton. Näin

alkuperäisasukkaat eristetään nykyajasta irralliseksi muuttumattomaksi nähtävyydeksi, olemuksellisen homogeenisen ja säröttömän kulttuurin edustajiksi (vrt. Alloula 2006; Pietikäinen & Leppänen 2007, 180).

Oppikirjojen maailmankuvaan voidaan soveltaa Arjun Appadurain (1998) käyttämää *etnomaiseman* (*ethnoscape*) käsitettä, sillä oppikirjoissa etniset ryhmät on sidottu spatiaaliseen tilaansa ja kulttuuriseen homogeenisyyteen. Toisaalta kuvaan (ks. kuva 1) liittyy kuvatekstin ja taustalla näkyvän Ulurun kautta turismi-konteksti ja vierailleva katse: kuvan henkilö samastuu ikään kuin nähtävyyden kaltaiseksi eksotiikaksi. Tämä on tyypillistä alkuperäisasukkaiden kohdalla – myös esimerkiksi *kauniit havaijilaistytöt* tanssivat kirjoissa *bula-bula -tanssia* ja ripustavat turistien kaulaan kukista punottuja seppeleitä (*Koulun maantieto Amerikka*, 126, ks. myös *KM Amerikka*). Näin turismiin liittyvät stereotypiat saavat myös sukupuolittuneita ilmentymiä (vrt. Aitchison 2001).



Kuva 1. Kuva kirjasta *KM maailma* (58A): "Ayers Rock eli Uluru on Australian alkuperäisasukkaiden pyhä vuori keskellä Australian mannerta".

Oppikirjoissa on toki myös kategorisoivia alkuperäisasukashahmoja rikkovia kuvastoja. Esimerkiksi Australian alkuperäisväestöä kuvataan aavikolla kannettavia tietokoneita käyttävien lasten sekä mekkoon pukeutuneen naisen kautta (ks. *Koulun biologia ja maantieto* 6, 126; *Pisara* 6, 81). Erityisen poikkeuksellinen on kuva, jossa maorimies ja vaaleaihoinen nainen hierovat neniään vastakkain (ks. *Koulun biologia ja maantieto* 6, 128). Kuvassa alkuperäisasukas ja valtioryhmän edustaja ovat yhdessä tasaveroisessa asemassa.

Tyypillisesti *muut* kulttuurit eli yleensä Suomen ja lännen ulkopuoliset kulttuurit ymmärretään vahvemmin uskonnon ja kulttuurin kautta, jopa niin että uskonto tai kulttuuri nähdään kaikkeen vaikuttavana asiana ja ihmiset tahdottomina kulttuuriensa tuotteina (Bassam 2010; Pauha 2012, 131–132; Sen 2009, 47–49). Tällöin kulttuuri hahmottuu diskurssina, joka kieltää ihmisen toimijuuden. Erityisesti islam uskonnollistetaan ja etnistetään helposti (Bassam 2010; Pauha 2012). Omaa kulttuuria ja uskontoa ei puolestaan välttämättä edes huomata tai jos huomataan, nähdään se neutraalina, vapaana ja tasa-arvoisena (Sen 2009, 47–49). Tämä tulee hyvin näkyviin oppikirjojen kulttuuripiirikuvauksissa. Niissä länsimaista maailmaa kuvataan muun muassa demokratian, teollisuuden, kaupungistumisen, *vapaamielisyyden* ja jopa *yritteliisyyden* kautta. Länsimainen kulttuuri siis *poikkeaa* vahvasti islamilaisesta kulttuurista, jota kuvataan vain islamin uskon ja Koraanin kautta. Afrikkalainen kulttuuri nähdään perhe- ja yhteisökeskeisenä kulttuurina, jossa musiikilla on suuri merkitys, ja oseanialainen kulttuuri perustuu meriliikenteeseen ja kalastukseen. Aasialaisiin kulttuureihin yhdistetään lähinnä uskonnot: kaakkoisaasialaiseen ja itä-aasialaiseen buddhalaisuus ja intialaiseen hindulaisuus. Tosin myös kastijärjestelmän vaikutus ja kyläyhteisöjen riisinviljely mainitaan (ks. *KM Maailma*, 48; *Koulun maantieto Suomi*, 146). Näin länsimaista kulttuuria kuvataan lähinnä sen saavutusten ja muita kulttuureja niiden uskontojen kautta.

Sama arvottava asetelma toistuu eri kulttuuripiirejä esittelevissä visuaalisissa järjestyksissä, jossa Lontoo pilvenpiirtäjäineen, vanhoine arvotaloineen ja puistoineen edustaa länsimaita, mutta Mekkaa kiertävät muslimit islamilaista maailmaa ja kaapuihin pukeutuneet munkit Kaakkois-Aasiaa. Afrikkaan liitetään puolestaan olkikattoinen maja ja värikkäisiin asuihin ja huiveihin pukeutuneet mosambikilaiset ja Itä-Aasiaan riisipaperihattuinen mies ja vesipuhveli riisiviljelmillä (ks. *KM Maailma*, 48). Tällaiset yksioikoiset luokittelut jättävät ihmisten moninaiset identiteetit tunnistamatta ja luo herkästi vastakkainasetteluja (ks. Sen 2009, 16). Maailman ympäri (80–83) kuitenkin tuo säröjä tähän arvottavaan diskurssiin toteamalla, että kulttuurit käsitetään välillä liian yksipuolisesti. Esimerkiksi islamilainen kulttuuri liittyy moniin maihin kuten Saudi-Arabiaan, Intiaan ja Indonesiaan, ja ihmisten elämäntavat ovat niissä varsin erilaisia. Länsimaalaisten islam-käsitykset²⁷ ovatkin vaihdelleet runsaasti historian kuluessa esimerkiksi taloudellisten syiden sekä kristinuskon levittämiseen ja suojelemiseen pyrkivien näkemysten vuoksi. Historiallisesti islam on ollut vaihtelevan näkyvä osa eurooppalaisuutta, mutta nykyisin islam ja Länsi nähdään omissa ulossulkevissa tiloissaan (Männistö 1999, 3). Ulrich Beck (2006, 164–165) rinnastaa pyrkimyksen

²⁷ Ks. läpileikkaus länsimaalaisten islam-käsityksistä (Männistö 1999, 37–148).

rajata Eurooppa kristilliseksi Länneksi eurooppalaisuuden muuttamiseksi uskonnoksi, jopa roduksi. Toisaalta jossain oppikirjoissa vahva uskonnollisuus liitetään myös Yhdysvaltoihin. Esimerkiksi *Avara Amerikka* (137) kuvailee uskonnon *värittävän* Yhdysvalloissa politiikkaa ja tiedettä *vahvemmin kuin meillä*.

Kulttuurien arvottamiseen, geopolittiseen asemointiin ja eksotisointiin liittyy myös orientalismi (ks. Said 1987/1078). Vierauttuvat diskurssit perustuvatkin pohjimmiltaan Euroopan ja koko lännen nähdylle ylivoimaisuudelle suhteessa takapajuiseen itään (ja muuhun maailmaan) eli orientalistiselle diskurssille. Kyseinen Edward Saidin (ks. Said 1987/1978, 2006, 2007) luoma käsite korostaa orientin rakennettua luonnetta ja institutionaalista perustaa: valtarakenteet eivät vaikuta vain asenteisiin vaan myös sosiaalisiin suhteisiin, talouteen ja politiikkaan. *Itämaat* piirtyvät oppikirjoissa erilaisiksi ja eksoottisiksi ja historiallisessa kontekstissa ajoittain jopa hieman pelottaviksi, mutta myös jännittäviksi ja kiehtoviksi (ks. esim. *Kauan sitten* 2, 34–37; *Memo* 7, 113). Näihin eurooppalaisia kiinnostaneisiin itämaihin liitetään Ottomaanien valtakunta, Lähi-itä, Persia ja Egypti sekä toisaalta Kiina ja Japani, ja alueita käsitelläänkin esimerkiksi otsikolla *Idän ja arabien lumo* (ks. *Kaleidoskooppi* 7, 104). *Kaleidoskooppi* 7 (104) selittää, että arabien tavat ja perinteet olivat Euroopassa tutumpia kuin afrikkalaiset, joten niitä pidettiin hauskoina ja kiinnostavina. Istanbul ja Egypti olivatkin tuolloin seurapiirien suosikkikohteita. Toisaalta Aleksandriaa kuvaillaan aikalais-sitaateilla *oudoksi* kaupungiksi, jossa voi kohdata *erilaisen ja uuden maailman*: epäluotettavia paikallisia oppaita tulee varoa eikä hyvää englantilaista teetä saa mistään. Aukeamalla on myös täysin irrallinen sitaatti ”Itä on itä, ja länsi on länsi, eivätkä nämä kaksi koskaan kohtaa” (ks. *Kaleidoskooppi* 7, 104). Näin kirjassa käydään vuoropuhelua jännittävän ja liian vieraan välillä.

Itä ja länsi näyttäytyvät oppikirjoissa varsin erillisinä yksikköinä. Poikkeuksellista idän ja lännen sulautumaa ja *yhdistäjää* edustaa Aleksanteri Suuren valtakunta, sillä Aleksanterin tavoitteena oli sulauttaa kreikkalaiset ja persialaiset yhdeksi kansankunnaksi (ks. *Forum* 5; *Historian tuulet* 1, 82–85; *Matkalippu historiaan* 5). Kuitenkin esimerkiksi *Historian tuulet* 1 (82–85) kuvailee persialaisia tapoja varsin negatiiviseen sävyyn, ja *Historia kertoo* 5 (110–113) toteaa, että Aleksanteri halusi näyttää, että ”Idän ja lännen ihmiset voivat elää yhdessä”. Näin itä ja länsi katsotaan ikään kuin luontaisiksi vastapareiksi eikä oteta huomioon sitä, että hellenistinen kulttuuriperintö on muodostunut kreikkalaisten, persialaisten, egyptiläisten ja syyrialaisien kanssakäymisen seurauksena (ks. Korpela 2015, 27, 47–50). Japani on siitä poikkeuksellinen valtio, että maantieteellisestä sijainnistaan ja historiastaan huolimatta se luetaan nykyisin jollakin tavalla idän ja lännen välille. Teollisen kehityksensä ja korkean elintasonsa vuoksi se luetaan joissakin tapauksissa länsimaaksi. Se on siis länsimaita matkimalla

saavuttanut *tasaveroisen* aseman länsimaiden kanssa ja ylittänyt siten itämaisyytensä (ks. *Forum* 7, 80–85).

Orientti ja idän salaperäisyys liitetään oppikirjoissa vahvimmin historiaan (ks. esim. *Kauan sitten* 2), ja Aasian nykyajan eksoottisuus näyttäytyy lähinnä turismiin liittyvänä vetovoimatekijänä. Silti orientti elää asenteissa – Chinatown on edelleen *oma-leimaisin* New Yorkin kaupunginosista (ks. *KM Amerikka*, 106–107), ja aasialaiset ravintolat ja ruokakulttuurit mielletään *etnisinä* tai *eksoottisina* (ks. esim. *KM Eurooppa*, 120). Suhtautumiseen itään liittyy ajoittain myös alentuva asenne. Esimerkiksi piirroksessa YK-rintamerkillä varustettu isokokoinen nainen jakaa todistuksia aiheesta ihmisoikeudet. Hyvin pienikokoinen viiksekäs perinneasuun pukeutunut kiinalaismies on saanut todistukseensa arvosanan 4- (ks. *Aikalainen* 9, 11). Tällaisen geopolitiikan avulla tuotetaan ajatusta takapajuisista ja primitiivistä paikoista (vrt. Agnew 1998).

Muiden näkeminen vieraina ja erilaisena on merkittävä toiseutta luova mekanismi. Erilaisuuden korostaminen ja siihen liittyvät esittämisen tavat tuttavat marginalisatiota (Dyer 2002, 172–178). Michael Haldrupin, Lasse Koefoedin ja Kirsten Simonsonin (2006) luoma käsite *käytännöllinen orientalismi* (*practical orientalism*) korostaa toiseuden tuottamisen jokapäiväisyyttä. Käsitteellä he haluavat tuoda esiin ei-eurooppalaisia maahanmuuttajaryhmiä kohtaan suuntautuvia asenteita, ”uuden Euroopan” turvallisuusdynamiikan muutoksia ja kansallisuuden uudelleen määrittelyyn liittyvää uusisänmaallisuutta. Läntinen eksotisoiva ja ylemmyyden tuntoinen ajattelutapa kohdistuu itseasiassa koko muuhun maailmaan, ei vaan itään. Marjo Kaartinen (2004) korostaa, että orientti voi olla myös esimerkiksi sukupuoli, luokka ja rotu. Orientalismin-käsitettä voidaankin soveltaa myös afrikanismina (ks. Fornäs 1998) tai esimerkiksi tropikalisminä Kaartisen tapaan. Mekanismi on aina sama: Toisen hallinta sekä stereotypisoiminen tiettyihin lännen määrittelemiін määreisiin. Esimerkiksi tummaihoiset voidaan nähdä musikaalisina – alkukantainen rytmi ohjaa siis heitä enemmän kuin meitä (ks. *Koulun maantieto Amerikka*, 10).

Moninaisuuden esiin tuomisen ja erilaisuuden korostamisen rajanveto voi olla vaikeaa. Erilaisuuden näyttämässä sorrutaan helposti binäärisiin vastapareihin, toiseuttamiseen ja erilaisuuden olemuksellistamiseen, vaikka tarkoitus on lähinnä tutustuttaa ihmisiä muihin kulttuureihin (Grillo 2000; Layne & Alemanji 2015). Erilaisuudesta muodostuukin helposti stereotypioita, jotka prosessinomaisesti lisäävät ennakkoluuloja osana toiseuttamisen prosessia (Brahm Levy 2009). Esimerkiksi *Polku 6* -kirjassa (94–101) on runsaasti heimokuvastoa Afrikasta, kuten massiivisilla kaularenkailla koristautuneet maasai-naiset, namibialaisen himba-heimon rastatukkainen jäsen ja etio-

pialaisen mursi-heimon jäsen, jolla on valkoiseksi maalatut kasvot ja leuan yli venytetty suu. *Avara Amerikassa* (112) on piirretty sademetsän alkuperäisasukas, jonkaä on lävistetty luulla. Ei-eurooppalaisia kuvataan siis herkästi esimerkiksi lannevaatteisiin pukeutuneina, jolla alleviivataan heidän erilaisuuttaan ja ”alkeellisuuttaan” länsimaisessa kontekstissa (ks. esim. *Avara Amerikka*, 13). Tällainen eksotismi kääntyy herkästi pelkästään outouden ja erilaisuuden havainnointiin ja näkemiseen, erityisesti vieraiksi tai tuntemattomiksi katsottujen ihmisryhmien kohdalla (vrt. Kivistö & West 2002). Erot onkin aina rakennettu ja tuotettu diskursiivisesti – ne on siis tekeillä tehty (Riitaoja 2013, 32).

Toiset nähdään herkästi ikään kuin pienemmiksi, lapsellisiksi, versioiksi länsimaalaisista ihmisistä. Esimerkiksi *Forum* 6 (84–90) vertaa eurooppalaisten ja intiaanien kohtaamista täyttää vauhtia kulkevan luotijunan ja polkupyöräilijän kohtaamiseen. Tällöin annetaan ymmärtää Amerikan alkuperäisasukkaiden olevan ikään kuin *alempaa kehitystasetta*. Näkökulmaan liittyy evolutionistisia ajattelumalleja (ks. esim. Agnew 1998, 8, 32–37; Hall 2003b, 253–253). Oppikirjat eivät esimerkiksi juurikaan pohdi, miksi juuri Eurooppa ja Yhdysvallat onnistuivat alistamaan suuren osan muuta maailmaa valtansa alle imperialismiin myötä. Kirjat kyllä tuovat esiin suotuisan ilmastoin ja hedelmällisen maaperän vaikutuksen väestönkasvuun sekä perustelevat teollista kehitystä esimerkiksi luonnonvaroilla, rikkaille sijoittajilla ja siirtomaista tuotavilla raaka-aineilla (ks. esim. *KM Eurooppa*, 12; *Maailman ympäri*, 61, ks. myös *Avara Amerikka*, 78; *Forum* 6, 84–90; *Historia* NYT 7–8, 50, 62–63, 162; *Jäljillä* 6, 62; *Kronikka* 7, 76), mutta eivät kerro, miksi eurooppalaiset onnistuivat valloittamaan siirtomaita ja luomaan rikkaiden sijoittajien ammattikunnan. Oppikirjat esittelevät siis etupäässä *välittömiä*, eivät *perustavampia*, *selityksiä* Euroopan ylivoimalle (ks. Diamond 2004, 9–11). Oppikirjojen historiankirjoitus pohjautuu ylipäätään läntisten maiden historialle ja alkaa varsinaisesti vasta kirjoitustaidon keksimisestä (ihmislaian syntyä lukuun ottamatta), eli historia keskittyy ajanjaksoon, joka käsittää vain noin prosentin ihmislaian historiasta. Eurooppalaisten dominanssi perustuu kuitenkin Jared Diamondin (2004) mukaan pitkälti tätä edeltävään aikaan.

Hieman yllättäen oppikirjoista voi saada jopa sellaisen käsityksen, että ihmisten ominaisuudet vaikuttavat kulttuurien erilaisiin kehityslinjoihin. Esimerkiksi *Matkailppu historian 5* -kirjassa (78–80) oppilailta kysytään, miksi egyptiläiset eivät tehneet ”mullistavia keksintöjä” parantaakseen viljelyn tuottavuutta. Näin ilmaaan jää leijumaan ajatus, että egyptiläiset eivät olleet riittävän kekseliäitä parantaakseen maanviljelyään. Kuitenkin eurooppalaisten positiiviset ominaisuudet siivittävät oppikirjoissa maanosan kehitystä. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa ihmiset olivat *kekseliäitä* (*Aikalainen* 7, 7–79; *Luonnonkirja* 5) ja Saksassa *ahkeria* (*KM Eurooppa*, 98). Yhdysvalloissa

puolestaan *taitavat ja ahkerat* ammattimiehet – kuten *kovaan työhön tottuneet suomalaiset* metsurit ja kaivosmiehet – sekä korkeasti koulutetut siirtolaiset olivat taustasy Yhdysvaltojen kohoamiseen *maailman mahtavimmaksi* valtioksi (KM *Amerikka*, 101, vrt. myös *Koulun maantieto Amerikka*, 97–98). Myös Japanin menestystä perustellaan *ahkeruudella ja kekseliäisyydellä* (KM *Maaailma*, 137). Näin oppikirjat antavat ikään kuin ymmärtää, että teollisuusmaiden ihmisillä tai kansoilla on erilaisia ominaisuuksia kuin ei-teollistuneiden maiden. Taustalla vaikuttavat evolutionistiset ja sosiaalidarwinistiset diskurssit.

Kulttuurien on joissakin piireissä nähty olevan kehitykseltään eritasoisia, ja tätä nähtyä eritasoisuutta on käytetty rassistien ajattelumallien pohjalla. Tällöin ajatellaan, että *me* teollistuneet länsimaalaiset olemme omalla nokkeluudellamme ja älyllämme ansainneet elintasomme, jolloin sosiaalisten ja kulttuuristen erojen katsotaan perustuvan geneettisiin ja biologisiin eroihin (Hall 2003b, 253–253). Kun erilaistumisen taustoja pohditaan syy–seuraus-suhteiden kautta, ei tällaisia käsityksiä pääse synty-mään. Esimerkiksi maantieteen ja fysiologian professori Jared Diamond (2004, vrt. myös 2002; 2005) on tutkinut laajalti ihmisryhmien erilaisia kehityspolkuja ja päätenyt nimeämään eurooppalaisen kulttuurisen kehityskaaren taustatekijöiksi alueelta löytyvät kesytettäviksi soveltuvat ja runsaasti ravintoa tuottavat luonnonvaraiset kasvi- ja eläinlajit sekä keksintöjen leviämistä avittavan maantieteellisen esteettömyyden. Euroasian laaja itä–länsi-akseli helpotti kasvien soveltuvuutta alueelle, mutta samanaikaisesti Euroopan maantieteellinen rikkonaisuus tuotti myös tarvittavia kilpailu-asetelmia. Toisaalta Daron Acemoglu ja James A. Robinson (2013) perustelevat yhteiskuntien eroja institutionaalisella erolla eli poliittisten ja taloudellisten instituutioiden historiallisella kaarella ja nykytilalla. Nämä hypoteesit purkavat Euroopan *kehityksen* myyttisyyttä. Kulttuurisiin syihin vetoaminen ei olekaan saanut vahvaa asemaa nykypäivänä (Acemoglu & Robinson 2013, 62–68; Isakson & Jokisalo 2005, 45–47).

Alkuperäiskulttuureja kutsutaan oppikirjoissa hämmäntävän usein vanhahtavalla ja arvottavia merkityksiä saavalla termillä *alkuasukas*. Tämä on erityisen tyypillistä aboriginaaleista kerrottaessa (ks. esim. *Koulun biologia ja maantieto* 6, 120–124; *Pisara* 6, 76), mutta myös vaikkapa afrikkalaisia ja Amerikan alkuperäisasukkaita saatetaan kutsua alkuasukkaiksi (ks. esim. *Koulun maantieto Amerikka*, 16; *Matkalippu historiaan* 6, 96–98). Lisäksi inuiteja kutsutaan *eskimoiksi* (ks. esim. *KM Amerikka*; *Koulun maantieto Amerikka*, 132–133), Amerikan alkuperäisasukkaita *intiaaneiksi* ja romaneja jopa *mus-talaisväestöksi* (ks. esim. *Koulun maantieto Suomi*, 81) ja niin edelleen (arveluttavien termien käytöstä ks. esim. Hübinette 2012). *Forum 6* -kirja on poikkeuksellinen, sillä se selvästi välttää intiaani-sanaa ja käyttää mieluummin alkuperäisasukas-termiä.

Oppikirjoissa puhutaan myös yleisesti Afrikan *heimokulttuureista*. Nimitystä pidetään vanhentuneena, sillä se uusintaa kolonialistista käsitystä primitiivisestä ryhmästä vastakohtana lännen *sivistyneille* kansoille tai etnisyyksille (Eriksen 1993, 15; Hudson 1996, 248; Huttunen 2005, 124; Krishnamurthy 1996). Afrikan heimokulttuurien korostaminen näkyy myös siinä, että afrikkalaisten kerrotaan olevan uskollisempia perheelleen ja heimolleen kuin valtiolle (ks. *Horisontti* 7/8, 335), vaikka lähipiirin arvostaminen tuskin on kovin vieras ilmiö länsimaissaakaan. Valtio nähdään kuitenkin perinteisissä binäärisissä vastinpareissa *kehittyneempänä* kuin perheyhteisö. Kategoriat voivatkin olla kontrolloivia niin ihmisten, ryhmien, kulttuurin, ulkomuodon kuin identiteetinkin kannalta, kuten Leena Suurpää (2002, 119) korostaa. Myös *värikä*-sanan käyttö on hyvin yleistä oppikirjoissa erityisesti kuvattaessa lännen ulkopuolisia kulttuureja. *Avara Amerikka* (12) kysyy jopa tehtävissään, mikä on *värikkeäin* maanosa selventämättä, mitä termillä tarkoittaa.

Eräs perinteinen ulossulkemisen mekanismi on luoda muista viholliskuvia (Connely, 2000, 744; Jonsson 2008, 58), ja liittää heihin barbarismia ja väkivaltaa (Nochlin 2006, 21). Vieraissa kulttuureissa nähdään siis usein enemmän arveluttavia ja jopa pakottavia käytänteitä kuin omassa kulttuurissa (Niemelä 2003). Erityisesti Amerikan alkuperäiskulttuureihin yhdistetään oppikirjoissa maine *säälimättöminä sotureina, burjina taistelijoina* tai *sotaisena ja väkivaltaisena joukkona* (ks. esim. *Matkalippu historiaan* 6, 102). Julmuutta tuodaan esiin myös yksityiskohtaisilla kuvauksilla uhrimenoista (ks. esim. *Forum* 6, 74–75; *Matkalippu historiaan* 6, 102–103). Samoin Japania kuvataan sotaisaksi, ja siitä puhutaan ”*keltaisena kääpiönä*” (ks. *Forum* 7, 84–85; *Kaleidoskooppi* 7, 112–113). Myös alkuperäisasukkaiden eläimellistäminen ja samastaminen luontoon ovat tyypillisiä toiseuden mekanismeja: He ovat vaikkapa antropologin tai turistin katseen kohteena (Malkki 2012, 35). Esimerkiksi *Maailman ympäri* (19–20) kuvailee, kuinka television luonto-ohjelmassa *kertoja hiipii* kaukaisen saaren *syjäisiin kolkeihin* selostamaan alkuperäisten asukkaiden elämää. Tällöin tuntuu, kuin *saisimme tietää* heistä *kaike*n. Näin kulttuuri assimiloidaan luontoon: villi luonto tarkoittaa villiä kulttuuria (vrt. Potinkara 2012; Pratt 1992).

Alkuperäiskulttuurikerronnassa ja -kuvastossa alleviivataan herkästi heidän eksoottisuuttaan. Tällöin emme etsi heistä ominaisuuksia, joita he jakavat kansamme, vaan ominaisuuksia, jotka näemme erilaisina (vrt. Arendt 1958, 181). Esimerkiksi *Luonnonkirja* 6 (83) kertoo uhanalaisen gorillan lihaa syövästä *alkuasukasheimosta* Kongon demokraattisessa tasavallassa, ja *Koulun biologia ja maantieto* 6 (88–89) kuvailee siirtymistä Jaavalta Borneolle kuin siirtymäksi *nykyajasta menneisyyteen alkuasukasheimojen* pariin. Tällöin näkökulma on arvosteleva ja arvottava – he ovat meidän vastakohta

(vrt. esim. Karemaa 1998; Paasi 2002, 179–180, ks. myös Hall 1992, 305). Kun kulttuuri samastuu eroihin, saattavat kulttuurit näyttäytyä jopa uhkaavina (Hannerz 1999). Erilaisuuden ihmettelyn sijaan olisikin hyvä kertoa, miksi ihmiset toimivat niin kuin toimivat. Esimerkiksi *Avara Amerikka* (51) perustelee kuvatekstissä, että koska karja on maasaitten tärkein omaisuus, on naiselle suurin kohteliasuus kuulla mieheltään olevansa hänen hiehonsa. *Luonnonkirja 6* (62) ja *Maailman ympäri* (105) korostavat pygmiä pienikokoisuutta, mutta vain *Luonnonkirja 6* tuo esiin, että lyhyys on käytännöllistä tiheissä sademetsissä. Lisäksi *Polku 6* (82–85) muistuttaa, että ”Suuri osa sademetsäkylien asukkaista elää kuten muutkin maapallon asukkaat, he tekevät työtä, käyvät koulua, pelaavat jalkapalloa ja kuuntelevat musiikkia”. Näin kirja ei eksotisoi sademetsien kulttuureja.

Joskus näkökulma eksotismiin on kuitenkin korostetun positiivinen: katsokaa kuinka uniikki ja persoonallinen tämä ihmisryhmä tai paikka on. Kyse on eräänlaisesta itse-kulttuuristamisesta, joka korostaa meidän ja läntisten maiden yksilöllisyyttä, tosin itse valitsemiemme määreiden kautta. Itse-stereotypioimisen kautta stereotypia voidaan ottaa haltuun voimaannuttavana ilmiönä, mutta samalla luodaan sisäänsulkevaa identiteetikategorointia (vrt. Cover 2004). Lisäksi Toivo Nygård (2001, 15) muistuttaa, että aina on ollut myös myönteisesti massasta erottuvia ihmisiä, joihin on kohdistettu ihailua. Kutsun ilmiötä positiiviseksi orientalismiksi (ks. myös Rinne 2011). Esimerkiksi Australian kohdalla ihmetellään shortseihin pukeutunutta joulu-pukkia ja Islantia kutsutaan *eksoottisimmaksi* Pohjoismaaksi (ks. *Avara Amerikka*, 28; *KM Suomi*, 134). Tällaisiin kepeäksi nähtyihin asioihin onkin helpompi suhtautua positiivisemmin kuin vaikka uhkaksi nähtyihin uskontoihin (ks. Sides & Citrin 2007).

Erityisen vahvasti positiivinen orientalismin liittyy suomalaisuuden esittämiseen – stereotypiat itsestä eroavat tyypillisesti muiden stereotypioista itsestä (ks. Allardt & Starck 1981; Rutland 1999). *Avara Amerikka* -kirjassa seikkailee piirrettyjä Suomi-hahmoja, jotka esittävät suomalaista kulttuuria tällaisessa eksoottisuutta korostavassa valossa. Esimerkiksi *Argentiinalaiset ovat urheilukansaa* -juttuun on liitetty piirroskuva, jossa Suomi-tekstillä varustettuun paitaan pukeutunut poika riehuu suossa ja toteaa: ”Meilläkin on omat suopotkupallon mm-kisat!” (*Avara Amerikka*, Lue lisää -osio, 99). Toisessa piirroksessa on suomalainen sauna ilmeisesti Yhdysvalloissa. Kuvassa ylipainoinen mies kierii lumessa ja alaston nainen ui järven rannalla. He huutavat: ”*Thanaa! I love it!*” ja ”*Aijai kun tekee eetvarttia!*” (*Avara Amerikka*, 87). Vieressä jenkkilippuun kie-toutunut nuori mies tärisee ja ajattelee ”*Insane.. they’re all insane!*”. Kirja rakentaa siis kuvaa ”hulluista suomalaisista”. Ilmiöön liittyy myös *eksoottinen* Lappi *eksoottisine* kokemuksineen eli poroajeluineen, kesäyön aurinkoineen ja revontulineen (ks. *KM Suomi*, 122; *Matkalle Eurooppaan*, 83–86) sekä *erikoiset tapamme* kuten saunominen tai

sauvakävely ja *merkilliset kilpailut*, kuten eukonkanto tai suopotkupallo, jotka antavat Suomesta *jännittävän mielikuvan* (KM Suomi, 122, vrt. myös *Kauan sitten* 2, 180–182). Lisäksi unkarilaiset ovat *eksoottisia serkkujamme*, joiden kanssa hallitsemme jotakin *erilaista ja outoa* eli sukulaiskieliämme (ks. *Avara Eurooppa*, 137). Positiivinen orientalismi kääntyy siis herkästi siihen, miten ulkomaalaiset näkevät *meidät*. Tässä prosessissa omitaan mieluusti myös Lapin ja saamelaisten erikoisuudet *meidän* kulttuuriksemme (ks. esim. KM Suomi 123–124). Tällöin pohjoisuus ei näyttäydy Toisena, mikä on verrattain yleistä suomalaisissa diskursseissa muutoin (vrt. Ridanpää 2007).

6.2.2 Rotu ja ulkopuolisuus

Sanaa rotu käytetään jonkin verran oppikirjoissa, eikä sen sisältöä juuri kyseenalaisteta. Ainoastaan *Kauan sitten* 1 (25, tietoruutu) korostaa maapallon kaikkien ihmisten kuuluvan samaan rotuun: ”Olemme kaikki kaukaista sukua keskenämme”. Rotu-termin käyttö oppikirjoissa on sinänsä yllättävää, sillä yleisessä eurooppalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa roduista ei mielellään puhuta natsismin jättämän trauman vuoksi (ks. Stolcke 1995).

Aivan samoin kuin *muut* nähdään herkemmin stereotyyppien ja eksotismin kautta, myös rodullisuus näyttäytyy muihin, ei suomalaisuuteen, valkoisuuteen tai edes läntisyyteen, liittyvänä asiana. Perinteisesti valkoisuus ja läntisyys onkin yhdistetty toisiinsa (Frankenberg 1993, 193). Erityisesti maantiedon Amerikka-kirjat kuvailevat hyvin tarkasti Amerikkojen eri alueiden ja maiden rotusuhteita. Esimerkiksi *Amerikan* väestöä ja kaupunkeja kuvaavaan karttaan (*Koulun maantieto Amerikka*, 30a) on kuvattu nuolilla Pohjois-Amerikkaan tulleita ihmisryhmiä: ”Aasiasta kiinalaisia ja japanilaisia”, ”Afrikasta mustia orjiksi” ja ”Euroopasta englantilaisia, ranskalaisia, saksalaisia, italialaisia, pohjoismaalaisia, espanjalaisia”. Tummaihoisten perinteistä asemaa symbolisoi sei, että kaikki muut ihmisryhmät on jaoteltu kansallisuuksiansa tai etnisyytensä mukaan, paitsi afrikkalaiset, jotka ovat vain ”mustia”. Heillä ei siis ole kansallisuutta, vaan rotu (vrt. Kaartinen 2004; Kivisto 2002, 15).

Koulun maantieto Amerikka -kirjan (30) kartassa on erilaisia kuvioita, jotka kuvaavat ”valkoihoisia”, ”mustia ja mulatteja”, ”intiaaneja ja mestitsejä” sekä ”aasialaisia”. ”Mulatit” siis rinnastetaan mustiin ja ”mestitsit” intiaaneihin. *Koulun maantieto Amerikka* (80, vrt. myös *Avara Amerikka*, 101; *Horisontti* 7/8, 335) kertoo jopa, että Venezuelan asukkaista 70 prosenttia on mestitsejä ja mustia, 20 prosenttia valkoisia. Vaikka mestitsit ovat rotuoppien mukaan intiaanien ja valkoisten jälkeläisiä, rinnas-

tetaan heidät kirjassa siis mustiin. ”Mestitsit” ovat ilmeisesti ennen kaikkea ”värillisiä”, koska heitä ei rinnasteta valkoihoisiin. Ihonväriltään mestitsit ja kreolit eivät välttämättä juurikaan eroa toisistaan, joten nähty ero on käytännössä rodullinen ja kulttuurinen. Rotu samastetaan ennen kaikkea ulkonäköön ja väriin (Hall 1992, 306). Mulatti ja mestitsi ovat jo itsessään varsin kyseenalaisia termejä, sillä ne korostavat rodullisuutta. Tällainen ”rotujen sekoittuminen” nähdään rotuajattelussa rodullista ”puhtautta” vaarantavana tekijänä ja ”alempien” elementtien uskotaan määrittelevän sekoittuneiden ihmisten olemusta ja ominaisuuksia (Munasinghe 2006; Neverdeen Pieterse 2004, 52–53). *KM Amerikan* (18) kartassa ”mustat ja mulatit” onkin korvattu pelkillä *mustilla*. Samoin kirjassa käytetään Amerikan ihmisryhmiä kuvailtaessa termiä *kansaryhmä*, ei rotu kuten *Koulun maantieto Amerikassa. Avara Amerikka* (ks. esim. 85) käyttää puolestaan rotuun limittyvän mustan sijaan termiä *tummaihoinen*.

Rodullistaminen näkyy myös toiseuttavissa, erilaista ulkonäköä korostavissa, representaatioissa. Pelkkä erojen painottaminen on usein ongelmallista (Brah 1996; Petersoo 2007). Erityisen vahvasti tämä tulee esiin *Maailman ympäri* -kirjan (106) kuvassa (ks. kuva 2), jossa valkoihoisen pitkä mies on liitetty lyhyen puolialastoman pygmin rinnalle ilmeisesti korostamaan pygmin erilaisuutta ja rodullisuutta. Näin *villit* pygmit ikään kuin ulossuljetaan meidän sivistyneestä maailmastamme (vrt. Ait Idir 2018; Miles 1994). Kuvassa on myös Afrikkaan liitettyä kuivuutta, sillä vaikka pygmit elävät rehevissä sademetsissä, kuvan rajaus korostaa kuivaa maaperää. Vastaavasti kuvan bambukattoinen maja on tyypillistä Afrikka-kuvausta, jossa alleviivataan alkeellisuutta ja köyhyyttä länsimaisessa kontekstissa. Kuvassa nainen ja mies katselevat toisiaan, mies alaspäin, nainen ylöspäin. Kuva todentaa samanaikaisesti sekä luontoon ja tunteeseen liitettyä tummaa rodullisuutta ja feminiinisyttä että sivistyksen kautta hahmottuvaa valkoista maskuliinisuutta. Naisen paljaat rinnat viestivät tummaihoisiin usein liitetystä alkukantaisesta seksuaalisuudesta (vrt. esim. Alloula 2006; Culcasi 2006). Nainen kuitenkin peittelee asennollaan itseään, miehen ollessa vastaavasti avoin. Näin sukupuolten välinen jännite ja stereotyyppinen feminiinisyys ja maskuliinisuus säilyvät.

Kuvaan 2 liitetty kuvateksti tuo kuitenkin sen visuaaliseen järjestykseen säröjä – teksti ei liity toiseuttaviin diskursseihin, vaan korostaa pygmien tasa-arvoisuutta. Näin ollen kuvaa voisi myös tulkita yrityksenä korostaa näytettyjen henkilöiden välistä tasa-arvoisuutta. Kuvan henkilöt seisovatkin samoilla kohdin ja hymyilevät toisilleen. Muuten tasa-arvoa on vaikea löytää kuvasta, ja mies tuntuu olevan lähinnä väärässä paikassa. Itseasiassa miehen safarityyppinen asu ja pygmin erilaisuutta ja villyttä korostava asetelma paikantuvat myös koloniaaliseen kontekstiin ja niin kutsuttuun koloniaaliseen katseeseen (ks. Netto 2005).



Kuva 2. Kuva kirjasta *Maailman ympäri* (106): "Pygmit ovat yksi maailman tasa-arvoisimmista kansoista. Heillä ei ole johtajia, vaan päätökset tehdään yhdessä. Myös metsästys ja lastenhoito ovat yhtä lailla miesten kuin naistenkin töitä".

Historian kirjoissa rodut tulevat yleensä esiin lähinnä historiallisena rasistisena kuvastona ja ilmiönä. Oppikirjat saattavat esimerkiksi kertoa, että tanssija Joséphine Baker edusti monen mielestä *epäpuhdasta rotua* (*Kaleidoskooppi* 8, 23) tai että osa eurooppalaisista oli ennakkoluuloisia mustia ja heidän musiikkiaan kohtaan torjuen *jazzin alkukanta*isena "neekerirenkutuksena" (*Historia* NYT 7–8; 201–203, vrt. myös *Kaleidoskooppi* 8, 14–23). *Historian tuulet 1* -kirjassa (17) on kuva vanhasta lakritsiaskista, ja kuvatekstissä kysytään, miten se poikkeaa nykyisestä lakupussista. Näin tuodaan esiin vanha "nekeri-kuvasto" ja toisaalta se, että sen ei katsota olevan enää sovelias. Tämä jätetään kuitenkin lukijan pääteltäväksi. Ei-valkoisten mielestä rodullistetut stereotypiat näyttäytyivät herkästi rasismina, vaikka valkoinen enemmistö mieltää ne harmittomiksi, jopa huumoriksi (Hübinette & Räterlinck 2014). Nekeri-sanaan onkin aina liittynyt halventavia merkityksiä ja valkoista ylemmyyden tunnetta, eikä sitä voi käyttää edes historiallisesti neutraalina terminä sortumatta piilorasismiin, kuten Marjo Kaartinen (2004, 14–18) kuvailee. Myös oppikirjoissa olisi hyvä tuoda enemmän esiin sanan saamia merkityksiä ja rasismia ja rodun rakentumista historiallisena ilmiönä. *Aikalainen* 7 (108–112) toteaaakin poikkeuksellisesti, että "Nykyään nekeri-sanaa ei käytetä, koska se on halventava ja viittaa käsitykseen rotujen eriarvoisuudesta".

Rodullisuuteen liittyy myös *valkoinen katse* eli maailman näkeminen valkoisen länsimaisen ihmisen kautta. Kategorisesti musta onkin aina väri, mutta valkoinen ei ole

toisaalta mitään, toisaalta se on kaikkea (Dyer 2002, 179–186). Ilmiö näkyy esimerkiksi joidenkin historian kirjojen historiallisessa valkopesussa. Tällöin meille läheiksi katsotut esihistorialliset hahmot kuten varhaisimmat Eurooppaan levittäytyneet ihmiset näyttävät vaaleampina ja nykyihmismäisimpinä kuin olivatkaan. Esimerkiksi *Forum 5* -kirjassa (31, vrt. myös *Koulun biologia ja maantieto 5*, 175–179) he ovat iholtaan jo vaaleanruskeita. *Kauan sitten 1* (18, vrt. myös *Historian tuulet 1*, 8–9; *Horisontti 5/6*, 10) kuvaa ilmiötä aikasykkyrällään, jossa on aluksi apinamaiset alkuihmiset, tämän jälkeen tummahiuksiset, mutta varsin vaaleaihoiset, pystyihmiset ja lopuksi kännykkään puhuva vaaleaverikkö. Näin kirjoista piirtyy esiin näkemys, että *me* emme olleet tummaihoisia (ks. myös luku 5.3). Tällaiset aikasykkyrät ja -janat voidaan tulkita myös evolutionistina näkemyksinä, jossa vaaleaihoinen länsimaalainen edustaa kehityksen ja etnisen hierarkian huippua (vrt. Van de Vijver 2009, 165). Rotuteorioissa valkoisen rodun uskottiinkin kehittyneen eniten (Andreassen 2014, 12).

Valkoihoisten oma rodullisuus unohtuu herkästi, kun muut ihmiset nähdään rotujen kautta. Myös valkoiset ovat kuitenkin rodullistettuja, sillä rotujärjestelmät muokkaavat myös valkoihoisten elämää esimerkiksi etuoikeutetulla asemalla. Kätkemällä tämä erityisasema oikeutetaan valkoista valtaa (Dyer 2002, 177; Frankenberg 1993). *Avarassa Amerikassa* (82, kursivointi lisätty) on kuva metroasemasta ja muun muassa tummaihoisista ihmisistä. Kuvatekstissä kerrotaan, että ”Amerikkaan on muuttanut ihmisiä eri puolilta maailmaa. New Yorkin Bronxissa asuu erityisen paljon *muualta tulleita* ihmisiä”. Ajatusrakennelma on mielenkiintoinen, sillä Amerikan alkuperäisväestön osuus Yhdysvalloissa on varsin vähäinen ja sillä Bronx ei ole erityisen kuuluisa siitä, että siellä asuisi vähemmän Amerikan alkuperäisasukkaita kuin muualla New Yorkissa. ”Muualta tullut” yhdistetään tässä siis väistämättä tummaan ihonväriin, vaikka tummaihoiset ja valkoihoiset asuttivat Yhdysvallat varsin samaan aikaan (tummaihoiset tosin vastoin omaa tahtoaan). Vastaavasti *KM Amerikka* (103) kertoo tietotekniikan tuntia esittävän kuvan kuvatekstissä, että intiaanit pyritään *sopeuttamaan amerikkalaiseen yhteiskuntaan* koulutuksen avulla, vaikka he ovat alkuperäisiä amerikkalaisia. Pohjois-Amerikan väestöryhmiä kuvaavaan karttaan onkin merkitty ”latinot” (kulttuurinen ryhmä), ”mustat” (rotu), ”latinot ja mustat” (ilmeisesti tummempi ihonväri) ja ”ranskankieliset” (kieliryhmä), mutta valkoisia englanninkielisiä pidetään niin vahvasti väestöllisenä normina, sillä heitä ei mainita lainkaan (ks. *Koulun maantieto Amerikka*, 97, vrt. myös *KM Amerikka*, 101).

Suomen valkoisuus, sivistyneisyys ja rationaalisuus ovat nykyisin itsestään selvinä pidettyjä kansallisia piirteitä (ks. esim. Keskinen 2015). Ulkomaalaistamisen mekanismi perustuu tällaiseen ulossulkemisen identiteettipolitiikkaan, jossa erityisesti ei-

valkoiset tai ei-länsimaalaiset nähdään ulkopuolisiksi. Tällöin maahanmuuttajat määritellään ja kategorisoidaan heidän etnisyytensä perusteella, vaikka he olisivat maan kansalaisia jo useammassakin polvessa. Ulkomaalaistaminen on oppikirjoissa Euroopan ja Suomen kohdalla toiseutta ja ulkopuolisuutta luova mekanismi. Kansallisuus ja kansalaisuus kietoutuvat siis vahvasti yhteen erityisesti Suomessa (vrt. esim. Gordon 2002). Esimerkiksi *KM Suomi* (83–84) kertoo kahden prosentin Suomen väestöstä olevan *ulkomaalaisia* ja ja toteaa tämän jälkeen, että heistä noin puolella on Suomen kansalaisuus. Eli ulkomailla syntyneet eivät ole kirjan mukaan suomalaisia kansalaisuudesta huolimatta. Sen sijaan samalla tavoin ulkomailla syntyneet inkeriläiset kirja lukee *suomalaisiksi* (ks. luku 6.1.3).

Vastaavasti vaikkapa Saksan asukkaista eritellään *muualta tulleet, ulkomaalaiset* tai *vierasmaalaiset* (ks. esim. *Avara Eurooppa*, 138–141; *Koulun maantieto Eurooppa*, 11; *Matkalle Eurooppaan*, 101–103). Samoin *Koulun maantieto maailmassa* (132, ks. myös *Koulun maantieto Eurooppa*, 144) on kartta *ulkomaalaisväestöstä* eräissä Euroopan unionin maissa. Epäselväksi kuitenkin jää, milloin ihmiset lakkaavat olemasta *ulkomaalaisia* tai edes *maahanmuuttajia*. Kansalaisuuden käsitettä avataan lähinnä yhteiskuntaopin oppikirjoissa (ks. luku 5.1), ja kansalaisen ja ulkomaalaisen kategorinen hahmottaminen tuntuu salapoliisityöltä: tarkoitetaanko ulkomaalaisella muiden valtioiden kansalaisia vai ulkomaalaisen taustan omaavia henkilöitä? Esimerkiksi *Koulun maantieto Suomi* (132–133) on ilmeisesti valinnut jälkimmäisen strategian, sillä se korostaa Ruotsissa asuvan enemmän *ulkomaalaisia* kuin Suomessa ja Norjassa, sillä viidesosa maan asukkaista on *syntynyt ulkomailla* tai ainakin *toinen* heidän *vanhemmistaan* on syntynyt muualla.

Korostamalla kansalaisen ulkomaalaisuutta eli ulkopuolisuutta häneltä viedään yksilöllinen identiteetti – tietyn yhteisön jäsenyys – ja hänestä tulee ulkopuolisen maan edustaja (Jonsson 2008, 58). Ulkomaalaiseksi nimeämisellä ihminen liitetään kirjaimellisesti ulkoryhmään ja marginaaliin. Ulkomaalaisista tulee kuin turisteja eli vieraita, joita voidaan vaatia noudattamaan *meidän* tapojamme (Huttunen 2004; van Dijk 1987). Ilmiö viittaa myös siihen, että kansat nähdään etnisyyden kautta, jolloin maahanmuuttajien ja heidän jälkeläistensä voi olla vaikea saavuttaa kansallista kuulumista. Tässä tematiikassa tilan politiikka ja toiseus linkittyvät yhteen (vrt. Gupta & Ferguson 1992, 17).

Ulkomaalaisen ja maahanmuuttajan kategoriat elävät Suomessa vahvoina myös muussa yhteiskunnallisessa keskustelussa (ks. esim. Suurpää 2002). Ilmiötä vahvistetaan oppikirjoissa korostamalla näiden *ulkomaalaisten* islaminuskoa (ks. esim. *Koulun maantieto Eurooppa*, 11, 56). Esimerkiksi *Koulun maantieto Suomi* (132–133) on liittänyt ulkomaalaiskeskustelun viereen kuvan, jossa on tumma mies ja tumma huivipäinen

nainen. Kuvatekstissä kerrotaan Pohjoismaissa asuvista *ulkomaalaisista*, eli kuvan ihmiset nähdään ulkomaalaisina värityksensä ja pukeutumisensa perusteella. Myös ulkomaalaisten määrää Suomessa kuvaavien tilastojen vieressä tai taustakuvana on esimerkiksi piirretty dishdashaan pukeutunut arabi (*Koulun maantieto Suomi*, 83) tai huivipäinen tummaihoisen tyttö (*Kaleidoskooppi* 8, 167). Laura Huttunen (2002, 130) käyttää termiä *valkoinen maisema* kuvatessaan ilmiötä, jossa ihonväri merkitsee ulkomaalaisuutta tai toiseutta. Tällaiset erot meidän ja muiden välillä perustuvatkin pitkälti ulkonäöllisiin seikkoihin (Suurpää 2002, 40–41). *Matkalippu historiaan* 5 -kirjassa (208) on kuitenkin poikkeuksellinen kuva, jossa vaaleja ja äänestämistä käsittelevän kappaleen kuvastossa on luultavasti muslimimies – islaminuskoisen esittäminen täysvaltaisena yhteiskunnan jäsenenä korostamatta hänen taustaansa on todella harvinaista oppikirjoissa.

6.2.3 Sukupuoli, seksuaalisuus ja kykeneväisyys

Länsimaalainen ja suomalainen historiallinen kertomus ja kulttuuri suosivat valkoisuutta, maskuliinisuutta, heteroseksuaalisuutta ja ei-vammaisuutta (ks. esim. Gordon & Holland 2003; Palmu 2002). Käytännössä länsimaisuuden perustaksi nähdyt vaupaus, veljeys ja tasa-arvo perustuivatkin rikkaaseen valkoiseen maskuliinisuuteen, oikeaksi katsottuun uskontoon ja etniseen taustaan (Castles 1994, 13). Tällaiset esillä olevat ja piilotetut diskurssit tuottavat sukupuolittunutta ja normatiivista maailmankuvaa. Esimerkiksi oppikirjojen kerronnan maskuliinisuus ja feminiinisen sulkeminen marginaaliin ovat toiseuttavia mekanismeja. Historia on perinteisesti sotien, valloitusten ja kansallisvaltioiden historiaa, joka keskittyy miehiseen kerrontaan. Samoin maantiede on nähty perinteisesti maskuliinisena valloitusten maantieteenä (ks. esim. Jackson 1989, 104–131; Jokisalo 2009, 60–63; van Hoven & Hörschelmann 2005). Sotatiedon tärkeyttä kuvaa se, että jopa suhteellisen vähälle huomiolle jäävää Korean sotaa saatetaan kuvata oppikirjoissa hyökkäyslinjoja kuvaavan kartan kautta (ks. *Forum* 8, 90–96). Sitä vastoin naiset jäävät historiallisessa kerronnassa usein syrjään. Toki yhteiskunnat ovatkin usein perustuneet maskuliiniseen valtaan. Historiaa tulkitaan kuitenkin herkästi maskuliinisen linssin läpi, jolloin miehet ovat toimijoita ja naiset lähinnä kasvottomia ja nimeämättömiä arjen taustakulisieja (vrt. Palmu 1992, 303). Miesten urotöiden vastinparina tämä arjen historia on nähty vähemmän tärkeänä feminiinisena elämänä, eli naiset on rajattu kodin, perheen sekä arjen askareiden piiriin (vrt. Murphy 1995, 89–96; Pollock 2006, 46–47; Saarikangas 2006, 224–228).

Kansakunnallisuus perustuu usein kulttuuri- ja luontovaltion binaariseen erotteiluun: mies edustaa julkista ja järkeä, nainen yksityistä ja tunteita (Gordon, Holland & Lahelma 2000; Vuorikoski 2005, 31–32). Tällainen sukupuoliero on perinteinen kansallisuuden rakentamisen teema (ks. Lempiäinen 2002). Maskuliininen kerronta liittyy näin ollen vahvasti kansallisvaltiodiskurssin rakentamiseen: naiset ovat olleet suomalaisuuden rakentamisessa Toisia, ja heidät esitetään harvoin toimijoina kansallisessa kontekstissa (ks. Gordon 2002).

Naisnäkökulman puute opetuksessa on ollut viime vuosina esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa, ja oppikirjoissa tulee nykyisin huomioida hallituksen tasa-arvo-ohjelma (ks. Opetushallitus 2011) eli esimerkiksi välttää stereotyyppisiä sukupuoli-rooleja. Tämä on selkeästi huomioitu erityisesti historian oppikirjoissa. Vaikka kirjat keskittyvät pääosin miesten urotöihin, tuodaan niissä esiin joitakin vaikutusvaltaisia historiallisia (valkoihoisia) naishahmoja erityisesti läntisessä kontekstissa. Tällaisia ovat muun muassa Elisabeth ensimmäinen, kuningatar Margareetta, Pyhä Birgitta ja keisarinna Theodora. Kuitenkin eroja eri kirjasarjojen välillä naiskuvan laajuudessa ja stereotyyppisten asetelmien esiintyvyydessä on runsaasti, ja naisia tuodaan tyypillisesti esiin lähinnä kuvateksteissä ja tietolaatikoissa. Varsinkin *Aikalainen 7* esittelee poikkeuksellisen paljon naiskuvaa myös ilmiselvien valintojen ylitse. Väitöskirjani ei sinällään tutki oppikirjojen sukupuolittuneita diskursseja²⁸, mutta koska aihe on osa (moni)kulttuurista maailmankuvaa ja kuulumisen politiikkaa, nostan aiheen lyhyesti esiin. Kiinnitän myös huomiota ilmiön rodullisuuteen länsimaisen diskurssin rakentamisen kautta.

Sukupuoli, seksuaalisuus tai esimerkiksi rotu ovat historiallisten ja alueellisten prosessien tulosta – ne saavat siis merkityksiä ajasta ja paikasta riippuen (Foster 1999; Grau & Zotos 2016; Palmu 1992). Analysoitujen oppikirjojen sukupuoliroolit kertovat sukupuoliin liittyvistä odotuksista länsimaisessa kontekstissa. Esimerkiksi Spartan tasa-arvoisuutta korostetaan oppikirjoissa, mutta asetelmaa, jossa miehet olivat *pelottomia sotilaita* ja naiset *reippaita sotilaiden äitejä*, ei juuri kyseenalaisteta (ks. *Matkalippu historiaan 5*, 124). Itseasiassa *Historia kertoo 5* (102–105) toteaa, että ”Ateenalaiset kummeksuivat spartalaisnaisten miesmäisyyttä” viitaten heidän urheilullisuuteensa. Tämä osoittaa, kuinka käsitykset normatiivisesta sukupuolesta muokkaavat oikeaksi katsotun käytöksen ja olemuksen sisältöjä (vrt. Butler 2006). Esimerkiksi *Historia kertoo 5* -kirjassa on varsin vahva ja kyseenalaistamaton sukupuolijako – pojat leikkivät

²⁸ Tästä tutkimusta muualla (ks. esim. Aapola, Gordon & Lahelma 2003; Honkasalo 2013; Palmu 1992; Tainio & Teräs 2010).

taisteluleikkejä ja tytöt tykkäsivät leluista jo viikinkikylissä. Tavallisten ihmisten historiaa kuvaillaankin ”sukkahousuista ja huulipunista haaveilevien englantilaisnaisten” ja suomalaisten sotilasten ”äidin ikävän” kautta (*Forum* 8, *Lukijalle*-osuus).

Myös kuvastojen kautta rakennetaan sukupuolten järjestystä (Seppänen 2005, 12): pojat ja miehet pelaavat jalkapalloa ja jääkiekkoa ja voittavat Olympialaisissa, naiset yleensä lähinnä voimistelevat. *Avara Amerikka* -kirjassa (19) on stereotyyppinen piirroskuva typerästä blondista, joka nautiskelee luonnonrauhasta huomaamatta vieressä kävelevän painavia retkeilyvälineitä kantavan pojan raivoa ja tuskaa. Tällaisen tyhmän blondin komediallisuus perustuu siihen, että miehet sokeutuvat hänen viehättävyydestään (Dyer 2002, 137). Sukupuoli onkin toistoa ja rituaaleja, joita konstruktionistisen sukupuolikäsityksen mukaan rakennetaan ja uudelleen tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä (Butler 2006; Puustinen, Ruoho & Mäkelä 2006, 19). Sukupuoli-ideologia hahmottaa eri sukupuolta edustavien henkilöiden koko toimintaa ja maailmaa (Palmu 1992).

Naiset nähdään usein pehmeinä taustahahmoina (ks. esim. *Forum* 8, 114, 14) tai lähinnä ulkonäöstään kiinnostuneena ryhmänä. Heitä myös arvotetaan ulkonäkönsä perusteella. Esimerkiksi *Historia kertoo* 5 (63, 127) nostaa esiin Nefertitin, ”kenties maailman kauneimman naisen”, ja korostaa etruskinaisten kauneutta ja viehättävyyttä. *Aikalainen* 7 (22) puolestaan henkilöi tsaarin kanssa tanssineen Ulrika Möllersvärdin, ”tarinoiden kaunottaren”. Tosin myös miehiin kohdistetaan ulkonäköpainetta – esimerkiksi *Kaleidoskooppi* 7 (12–13) puhuu Napoleonista *pienenä korsikalaisena*, ja *Horisontti* 5/6 (8) jäämies Ötsistä *pikkumiehenä* heidän pituuteensa viitaten. Sitä vastoin pohjoinen luonne stereotypisoidaan usein maskuliiniseksi²⁹ niin oppikirjoissa kuin muussakin kirjallisuudessa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa (ks. Ridanpää 2010): perinteisen kapean myyttisen mieskuvan (ks. esim. Murphy 1995, 97–101) perusteella suomalaiset ja länsimaiset miehet esitetään pelottomina ja urhoollisina taistelijoina (ks. luku 6.1.4).

Sitä vastoin sotivat ja väkivaltaa käyttävät naiset ovat yhteiskunnallisessa keskustelussa yhä edelleen jonkinasteinen tabu. Naiset esitetäänkin kirjoissa usein hyveellisinä hahmoina. Historian kirjoissa tällaisia maskuliiniseksi nähdyn rajan ylittäviä naisia esiintyy pienessä määrin: Villin lännen Annie mestariampuja (ks. esim. *Memo* 7, 132), Suomen sisällissodan punakaartin naistaistelijat (ks. esim. *Forum* 7, 181; *Kronikka* 8, 32; *Memo* 7, 200), Viron vapaussodassa miehenä taistellut Aino Mälkönen (*Aikalainen* 8, 26) sekä esimerkiksi Neuvostoliiton naissotilaat ja Italian vastarinta-taistelijat (ks. *Forum* 8, 44–47, 51) rikkovat miehistä kontekstia. Toisaalta *Forum* 8 (58–59) palauttaa naiset stereotyyppiseen ruotuunsa kertomalla eräästä nuoresta

²⁹ Ks. esim. viikinkien maskuliinisuuden rakentaminen luvussa 5.3.

amerikkalaisesta naisesta, joka pääsi sodan jälkeen odottamaansa kynsihoitoon röyhelömekkoon pukeutuneena ja vahvasti parfymoituna.

Globaaleja tasa-arvokysymyksiä käsitellään oppikirjoissa varsin vähän, ja tasa-arvo nostetaan usein nimenomaan *länsimaiseksi* arvoksi länsimaisen diskurssin mukaisesti. Samoin tasa-arvo ymmärretään normatiivisten miehen ja naisen väliseksi toiminnaksi (vrt. Tuori 2009, 117). Oppikirjoissa länsimaiden tasa-arvoisuutta pohjustetaan ylihistoriallisena ilmiönä. Esimerkiksi muinaisen Egyptin (jota pidetään ajoittain länsimaisen kulttuurin alkupisteenä) suhteellista tasa-arvoa, naisten omistusoikeutta ja koulutusmahdollisuuksia korostetaan (ks. *Historian tuulet* 1, 46; *Kauan sitten* 1, 52–53, 57), vaikka *Historia kertoo* 5 (63, 66) huomauttaa, että naisilla ei ollut pääsyä kirjurikouluun tai korkeisiin valtakunnan tehtäviin, eikä työillä ollut useinkaan mahdollisuutta käydä koulua. Oppikirjoissa eurooppalaisen kulttuurin ymmärretään polveutuvan erityisesti antiikin kreikkalaisesta kulttuurista. *Kauan sitten* 1 (79) toteaa, että Spartan naiset olivat tasa-arvoisia miesten kanssa. He eivät kylläkään saaneet äänestää, mutta hoitivat yksin taloa ja perhettä. On mielenkiintoista, että äänioikeuden puuttumista ei nähdä tasa-arvoa alentavana seikkana. Tyypillistä onkin, että naisten heikkoa asemaa ei alleviivata länsimaisessa kontekstissa. Esimerkiksi vain *Memo* 7 (16–17) korostaa, että naiset eivät saaneet äänioikeutta Yhdysvaltojen itsenäistymisen yhteydessä. Päinvastoin esimerkiksi *Historia NYT* 7–8 (104) kuvailee maan tasa-arvon määreiden koskeneen *kaikkia valkoiboisia* paitsi alkuperäisiä asukkaita eli intiaaneja tai mustia afrikkalaisia orjia.

Erityisen vahvasti tasa-arvon korostaminen kuuluu suomalaiseen kansalliseen kertomukseen: Suomi nähdään naisten aseman kautta esimerkkinä muulle maailmalle. Esimerkiksi *Memo* 7 -kirjassa (189) on *Zoom*-tietosivu *Suomen naiset näyttävät mallia*, jossa avataan ensimmäisten naiskansanedustajien ajatuksia. Salla Tuori (2007a; 2009) huomauttaakin, että tasa-arvon katsotaan suorastaan määrittävän suomalaisuutta. Suomen tasa-arvohistoriaa käydään oppikirjoissa läpi erityisesti Minna Cantthin ja eduskuntauudistuksen sekä toisaalta Tarja Halosen kautta. On kuitenkin huomioitava, että Minna Canthia ei nosteta samalla tavalla esiin kun tuon ajan ”suurmiehiä”. Naisiin saatetaan liittää myös etuliite kuten *naismaalari* tai *naiskulttuurivaikeuttaja* – ja itseasiassa oopperalaulaja Aino Actea esittävän maalauksen kuvatekstissäkin puhutaan enemmän teoksen tehneestä Albert Edelfeltistä kuin itse Actesta (ks. *Memo* 7, 176–177, vrt. myös *Suuntana Suomi*, 124). *Forum* 7 -kirjan (32, vrt. myös *Forum* 7, 135) Fanny Churbergin maalaus suomalaisesta kansallismaisemasta on poikkeuksellinen, sillä naispuoleisista maalareista lähinnä Helene Schjefrbeckin maalauksia esiintyy historiankirjoissa. Kuvatekstissä ei edes korosteta Churbergin olleen naismaalari, vaan hän esiintyy vain taiteensa kautta kuten miesmaalarit.

Vaikka myös suomalaisia naisia häivytetään jossain määrin näkyvistä, esitetään pohjoismaiset naiset oppikirjoissa poikkeuksellisen osaavina ja itsenäisinä – nämä piirteet hahmotetaan suorastaan pohjoismaisten naisten sisäsyntyisinä ominaisuuksina (ks. esim. *Historia kertoo* 5, 164). Esimerkiksi *Forum* 5 (*Muista nämä* -osio) korostaa, että viikinkikyliä hallitsivat naiset, koska miehet olivat jatkuvasti reissuillaan ja *Kauan sitten* 2 (58–59) kertoo kuvatekstissä Hämeen linnan kuuluisasta emännästä Ingebor Aakentytär Tottista, joka taisteli omilla laivoillaan Itämeren merirosvoja vastaan. *Forum* 8 -kirjassa (77–79) on jopa kuva naisesta kyntämässä peltoa suomenhevosen kanssa eli rakentamassa Suomea. Suomalainen ja pohjoismaalainen naiseus esitetään siis *vahvana*. Tätä nähtyä vahvuutta perustellaan läpi historian kumpuavalla ankaralla työnteolla sekä varhaisella äänioikeudella. Tämä on myyttistä kansallisuuden tuottamista ja perustuu ajatukseen yhtenäisestä naiseudesta (Markkola 2002).

Pohjolan naisen vastakohdaksi paikantuu ulkomaalainen ja erityisesti *itämainen* tai islaminuskoinen nainen, joka on yleensä vailla toimijuutta, vain katseen kohteena. Salla Tuori (2007b, 156, ks. myös Kofman ym. 2000) huomauttaa, että erityisesti *maahanmuuttajanaiset* hahmottuvat usein äänettömiksi ja patriarkaalisesti alistetuiksi. Historiallisesti itämainen nainen näyttäytyy oppikirjoissa varsin seksualisoituna hahmona, haaremien kiehtovana vähäpukeisena tai hunnutettuna naisena esimerkiksi Tuhannen ja yhden yön tarinoiden, Alladinin Jasminen tai ”mystisen itämaisen naisen” roolin kautta (ks. esim. *Historia kertoo* 5, 201; *Historian tuulet* 1, 13; *Kaleidoskooppi* 7, 104–105). Nämäkin hahmot kuitenkin perustuvat länsimaisiin, varsin vaaleaihoisiin, versioihin itämaisesta naisesta. Nykykeskustelussa hunnutettu arabinainen on länsimaista vapautta ja tasa-arvoa uhkaava ilmiö, mutta mystinen hunnutettu nainen on eroottinen. Ei-länsimainen naisen seksuaalisuus olemuksellistetaan herkästi hänen barbarisminsa oireeksi toiseuden tuottamisen kautta (Alloula 2006; Butler 2006).

Tyypillisesti epätasa-arvo paikannetaan Lähi-itään ja islaminuskoon (ks. esim. *Historian tuulet* 8, 218–219). Islam on siis mytologisoitu epätasa-arvoiseksi, naisen autonomian kieltäväksi uskonnoksi, joten musliminainen typistyy alistetuksi ja muslimimies tasa-arvoon kykenemättömäksi figuuriksi (Brahm Levy 2008, 81–82; Honkasalo 2013; Huttunen 2004, 145–146). Esimerkiksi *Luonnonkirja* 6 (76–77, ks. myös *Avara Maailma*, 110; *Historian tuulet* 1, 124) kuvailee islaminuskoisten naisten elävän miestensä ja lastensa kautta, eivätkä he saa kaikissa muslimivaltioissa näyttäytyä julkisesti ilman kasvot peittävää huivia. Huivi tai huntu ja naisten pukeutumisen *rajoittaminen* nousevatkin oppikirjoissa islamia määrittäväksi asiaksi (ks. esim. *Jäljillä* 6, 94; *Maailman ympäri*, 80–83). Islamin korostetaan siis vaikuttavan runsaasti naisten asemaan (ks. *Luonnonkirja* 6, 76–77). Islaminuskoiset nähdäänkin usein ryhmänä, joka ei (vielä)

ymmärrä länsimaisten tapojen ja arvojen paremmuutta. Erityisesti länsimaisen tasa-arvon ja vapaammaksi katsotun naiskuvan katsotaan olevan asioita, jotka meidän tulee opettaa islaminuskoisille (Jonsson 2008, 58, ks. myös Mohammad 2013; Raittila & Maasilta 2008). Akbar S. Ahmed (1992) kuvailee länsimaisen median luoneen islamista käsityksen yhtenäisenä ja uhkaavana perehtymättä islamin uskon perusajatuksiin esimerkiksi suvaitsevaisuudesta ja oppineisuudesta. Hieman yllättäen *Historian tuulet 1* (68–69) kertoo, että antiikin Kreikassa ateenalaisten naisten asema oli suhteellisen huono, ja he joutuivat käyttämään huntua kotoa poistuessaan. He eivät saaneet myöskään käydä koulua tai osallistua kansankokouksiin. Hunnun käytön esiintuominen Euroopan sivistyksen kehdoksi nähdyssä paikassa on yllättävää, sillä nykyisin hunnun katsotaan olevan lähinnä uhkakuva eurooppalaiselle vapaalle naiselle.

Naisia siis sekä häivytetään näkyvistä että typistetään tiettyyn feminiiniseen rooliin. Erityisen vahvasti tämä näkyy rodullistettujen, ei-länsimaalaisten, naisten kohdalla. Poikkeuksiakin toki löytyy. Esimerkiksi *Forum 8* (144–147, *T&S*-sivut) aloittaa koko Kiina-jaksonsa kertomalla Kiinan rikkaimmasta naisesta Zhou Xianguangista eli taloudellisesti menestyneestä ei-länsimaalaisesta naisesta. Vaikka miehet saavat etenkin historian kirjoissa enemmän näkyvyyttä, on heidänkin osansa varsin stereotyyppinen – ehkä jopa stereotyyppisempi kuin naisten kuten esimerkiksi maskuliininen sotakuvasto osoittaa.

Sukupuolten moninaisuutta ei käsitellä oikeastaan lainkaan analysoiduissa oppikirjoissa. Cis-sukupuolisuus on siten erittäin vahva normi, ja sukupuoli ymmärretään biologisesti ja sosiaalisesti annettuna identiteettinä (vrt. esim. Fornäs 1998, 81). Myös heteroseksuaalisuuden ajatus on oppikirjoissa vahva, eikä esimerkiksi seksuaalivähemmistöjä tuoda juuri esiin historian tai maantiedon kirjoissa. Oppikirjojen maailmankuva on siis heteronormatiivinen (käsitteen alkuperä ks. esim. Rossi 2015, 15–18). Kyseinen ilmiö on saanut kritiikkiä myös muissa tutkimuksissa (ks. Anttila ym. 2015; Honkasalo 2013; Tainio & Teräs 2010). Heteronormatiivisuudessa keskeistä on sukupuolten tekeminen ihanteellisiksi heteroseksuaalisiksi mies-maskuliinisuudeksi ja nais-feminiinisyydeksi, jolloin heteroseksuaalinen suuntautuminen nähdään kiinteänä ja muuttumattomana kategoriana (Lehtonen 2005, 65–67; Rossi 2015).

Seksuaalivähemmistöjä tuodaan hieman esiin yhteiskuntaopin oppikirjoissa kerrottaessa erilaisista perhemuodoista. Tästä huolimatta taustaoletuksena tuntuu olevan varsin perinteinen perhe käsitys. *Horisontti 9* -kirjassa (17–21, 31) on kuva perheestä, jossa vanhempien sukupuoli ei tue normatiivista sukupuoli- tai seksuaalisuuskäsitystä. Tekstissä mainitaankin parisuhdelaista, mutta samaa sukupuolta olevia pareja ei kuitenkaan huomioida eri perheistä kerrottaessa. Myös perheen tuloja käsittelevässä kaaviossa on merkitty *isän* ja *äidin* palkat, jotka nuori voi itse täyttää. Näin

oletuksena on perinteinen heteroseksuaalinen ydinperhe. Läpi kirjan esimerkkiparina toimii myös *Jaana ja Jari* eli perinteinen ihannepari. *Yhteiskunta NYT* 9 (11) kuvailee, että jääkaappiteorian mukaan myös samaa sukupuolta olevien parisuhde ja yhteinen talous muodostavat perheen, ja vasta myöhemmin tietolaatikossa todetaan, että tämä on myös sosiaali- ja terveysministeriön kanta. Tosin esimerkiksi *Aikalainen* 9 (20), *Forum* 9 (38) ja *Memo Yhteiskuntaoppi* (22–25) -kirjojen perhekuvastossa on myös samaa sukupuolta olevia pareja lapsineen ja tekstissä mainitaan sateenkaariperheet. Se, ketkä saavat esittää perhettä, antaa vahvoja viestejä seksuaalisuuteen ja sukupuoleen liittyistä normeista (Lehtonen 2005, 65–67; Rossi 2015).

Maskuliinisuuden ohella oppikirjojen kerronta keskittyy hyvin vahvasti kykenevien ihmisten historiaan. Esimerkiksi vammaiset puuttuvat historian ja maantiedon kirjoista lähes kokonaan. Kykenevyyteen ja siihen liittyvää kerrontaan liittyy runsaasti valtasuhteita (ks. esim. Devlin & Porthier 2006; Olli, Vehkakoksi & Salanterä 2012). Vammaiset, kuten myös esimerkiksi romanit ja irtolaiset, ovatkin olleet Suomessa historiallisesti erilaisiksi katsottuja ryhmiä, jotka on pyritty sopeuttamaan, samanlaistamaan tai tuhoamaan (Nygård 2001). Ainoastaan *Forum* 7 (36–38) mainitsee vammaiset osana autonomisen ajan suomalaista yhteiskuntaa, ja *Matkalippu historiaan* 6 (37) kertoo tietosivuilla, että keskiajalla esimerkiksi ulkoista poikkeavuutta kuten lyhytkasvuisia ihmisiä ja epämuodostumia pidettiin huvittavina. Lisäksi *Horisontti* 5/6 -kirjan (41, ks. myös 272) kuvatekstissä kerrotaan muinaisen patsaan esittävän *kääpiötä* vaimonsa seurassa selittämättä kontekstia mitenkään. Kuitenkin *Polku* 5 (72) toteaa, että vammaiset ovat yksi Suomen vähemmistöistä, ja yhteiskuntaopin oppikirjat (ks. esim. *Kaleidoskooppi*, 16–17) nostavat, joskin lyhyesti, vammaiset osaksi tasa-arvokeskustelua.

Tässä luvussa olen tarkastellut oppikirjojen identiteettipoliittikkaan liittyviä eron tekemisen mekanismeja toisen tutkimuskysymykseni mukaisesti. Kuulumisen ja toiseuden tunteen rakentaminen limittyä länsimaisuuden ihanteeseen erilaisten arvottavien kulttuurikäsitteiden ja rodullistamisen sekä toisaalta kansallisvaltiotietokurssin staattisten kansallisten stereotyyppien ja ulkomaalaistamisen kautta. Lisäksi normatiivinen sukupuoli ja seksuaalisuus sekä kykeneväisyys määrittävät oppikirjojen ihmiskäsitystä.

7 TARKASTELUSSA NUORTEN TILALLINEN JA KULTTUURINEN MAAILMANKUVA

Tässä luvussa keskityn nuorten tilalliseen ja kulttuuriseen maailmankuvaan. Aloitan nuorten kanssa toteutetun tutkimuksen analyysiosuuden käsittelyn avaamalla lyhyesti niitä ilmiöitä ja instituutioita, joiden kanssa nuoret neuvottelevat omien maailmankuviansa sisältöjä. Olen tunnistanut analyysissäni viisi tällaista nuorten maailmankuvien lähdettä: koululaitoksen, turismin, harrastukset, median sekä sosiaaliset suhteet kuten perheen ja ystävät. Tämän jälkeen pohdin nuorten tilallista kiinnittymistä: Kuinka vahvasti kansallisvaltiot näkyvät ja vaikuttavat nuorten maailmankuvissa? Millaisia vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää tilallista maailmaa nuoret tuovat esiin? Nuorten käsitykset tilasta limittyvät myös heidän ymmärrykseensä kulttuureista ja monikulttuurisuudesta. Tämän jälkeen luvussa 7.2 keskityn nuorten maailmankuvien geopolittisuuteen. Aluksi pohdin topologian ja topografian käsitteiden avulla nuorten kokemaa läheisyyttä ja kotoisuutta ja vastaavasti kaukaisuutta ja vierautta: mitkä tekijät vaikuttavat näiden kokemusten syntyyn, ja mikä osa maailmasta on kotoisa, mikä vieras? Tässä yhteydessä pohdin syvemmin nuorten maailmankuvan geopolittista jakautumista ihannoituun länteen, ikävään itään ja tuntemattomaan etelään. Lopuksi tuon esiin nuorten puheessa esiintyviä toiseuttavia diskursseja, eli heidän maailmankuvissaan esiintyviä stereotypioita ja ennakkoluuloja. Syvennän analyysiä tuomalla esiin myös nuorten omaa kokemusta toiseudesta.

7.1 Nuorten tilallisten ja kulttuuristen mielikuvien syntysijoilla

Nuorten maailmankuvat muodostuvat jatkuvissa neuvotteluissa omakohtaisten kokemusten ja ajatusten sekä muualta tulevan informaation ja arvotusten kanssa (ks. esim. Habashi 2008; Kallio 2014). Nuoret eivät omaksu tarjottua maailmankuvaa siis sellaisenaan, vaan ovat omista lähtökohdistaan ja kiinnostuksen kohteistaan käsin aktiivisia toimijoita yhteisöissään ja vertaisryhmissään (ks. esim. Gallagher 2008; Mohammad 2013; Thomas 2008). Aineistostani löysin viisi erityisen vahvaa tilallisten ja kulttuuristen maailmankuvien muodostumiseen vaikuttavaa ilmiötä ja instituutiota.

Koululaitos tuottaa ja tuo tietoa nuorten ulottuville. *Turismi* vaikuttaa puolestaan nuorten käsityksiin maailmasta toteutuneiden ja toivottujen matkojen sekä jo pelkän turismi-instituution kautta. Nuorten omat *barrastukset* ja kiinnostuksen kohteet suuntaavat nuorten huomiota tiettyihin ilmiöihin ja jopa alueisiin ja sijanteihin. *Median* ja *sosiaalisten subteiden* kautta nuoret saavat sekä ihanteellisia että negatiivisia mielikuvia asioista. Käyttäessäni tässä luvussa termiä nuoret tarkoitan nimenomaan aineistoni nuoria.

Maailmankuvien muodostumisprosessi ei ole yksiselitteinen tai suoraviivainen, joten eri instituutioista saatu informaatio ja nuorten kokemukset sekoittuvat vahvasti. Edellä esiteltyjen ”päälähteiden” rinnalla ja sijasta mielikuvia voi syntyä hyvin moninaisten ja pieniltäkin tuntuvien asioiden ja prosessien, jopa sattumien, kautta. Esimerkiksi Tampereella vuosittain järjestettävät kesäkauden päättäjäiset, venetsialaiset, olivat synnyttäneet yhdelle tutkimukseen osallistuneelle nuorelle positiivisen mielikuvan Venezuelasta, sillä hänelle venetsialaiset olivat mieltyneet ”Venezuela-juhliksi”. Olen analysoinut nuorten maailmankuvien lähteitä ja niiden kiinnittymistä topologiseen ja topografiseen tilakäsitykseen kattavammin Kirsi Pauliina Kallion kanssa kirjoittamassamme *Alue ja ympäristö* -lehden artikkelissa, jossa teoreettinen tulkintakehys on kirjoitettu yhdessä, mutta analyysi pohjautuu pääosin omaan aineistooni ja tulkintaani (ks. Rinne & Kallio 2017). Tämä luku perustuu osittain kyseiseen artikkeliin.

Ihmisen maailmankuva syntyy pitkällisessä prosessissa, ja usein on vaikeaa tai mahdotonta eritellä, mitä kautta jokin ajatus tai mielikuva on muodostunut. Koululaitos kuitenkin rakentaa tietoisesti lasten ja nuorten tietoperustaa ja tuottaa erilaisia ajatuksia ja asenteita yhdessä muiden instituutioiden kanssa. Aineistoni nuoret tunnistivatkin osan omaksumastaan tiedosta olevan nimenomaan koulusta peräisin. Hannele Cantellin (2011, 12) tutkimuksen mukaan maantieteen oppikirjoja ja kouluopetusta pidetäänkin nuorten keskuudessa hyvin merkittävänä alueellista tietoa tarjoavana tietolähteenä. Aineistossani selkeästi koulusta opituiksi asioiksi nousivat muun muassa Venäjän Itämeren saastuttavat ydinvoimalaitokset (kemian tunnit), Afrikasta tulevat sukupuolitaudit ja kulttuuriin liitetyt ehkäisykielto ja raiskaukset (biologian- ja terveystiedon tunnit), tyttövauvojen kokemat heitteillejätöt ja arvostuksen puute Kiinassa (yhteiskuntaopin tunnit), USA:n rikkaita suosiva terveydenhuoltojärjestelmä (terveystiedon tunnit) tai vain se, että Intiassa ja Kiinassa on ”liikaa ihmisiä” ja että siellä käytetään lapsityövoimaa. Pia Mikander ja Gunilla Holm (2014) toteavat tässäkin tutkimuksessa käytetyn aineiston perusteella, että oppikirjoissa lännen ulkopuolisten maiden väestönkasvu näyttäytyy uhkaavana ilmiönä. Näin ollen opetuksesta tuntuu jäävän mieleen erityisesti negatiivisia huomioita. Nuoret eivät myöskään

pohtineet ilmiöitä kovinkaan syvällisesti esimerkiksi eettisten kysymysten tai historiallisten rakenteiden kautta, vaan he ilmaisevat suoraviivaisesti esimerkiksi lapsityöimaa käyttävien maiden olevan ”pahoja”. Kouluopetuksen sisältöjä saatetaankin opetella vain koulua eikä muuta elämää varten, jolloin asioiden syvälinen pohdinta voi unohtua (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 95–96).

Opetuksen perillemenoon vaikuttaa ihmisen rajoittunut informaation käsittelykyky – yksilö hahmottaa aina vain pienen osan tarjolla olevasta tiedosta. Nuoret omaksuvat opetuksesta herkemmin asioita, jotka limittyvät jollain tavoin heidän omiin mielenkiinnon kohteisiinsa tai jotka ovat muutenkin esillä esimerkiksi mediassa (ks. Berger & Luckmann 1994, 56). Myös yksilön aiempi tietovaranto ja käsitys tiedon merkityksestä vaikuttavat siihen, miten hän sisäistää ja merkityksellistää tietoa (Sormunen 2004, 3). Oppilaat soveltavat ja yhdistävät opiskeltavia asioita siis osaksi omaa arkista elämäänsä ja käsittelevät yleisiä yhteiskunnallisia keskusteluja omista lähtökohdistaan käsin (vrt. Cantell 2011, 3), jolloin hyvin erilaiset asiat voivat nousta yksilötasolla merkittäviksi. Esimerkiksi historiasta ja politiikasta kiinnostunut nuori kuvaili haastatteluissa hyvinkin paljon ympäri maailmaa tapahtuneita yhteiskunnallisia asioita, vaikka suurin osa nuorista ei muistanut ikinä edes kuulleensa vaikkapa Libyan tilanteesta. Hyvin usein nuoret totesivat, että jostakin alueesta, esimerkiksi Etelä-Amerikasta, ei puhuta koulussa juuri mitään. Nuoren oma kokemus ja opetuksen määrä eivät kuitenkaan aina kohtaa, vaan kyse voi pikemminkin olla siitä, että nuori ei rekisteröi opetettuja asioita.

Myös kielenopiskelu vaikuttaa nuorten mielikuviin tilallisesta ja kulttuurisesta maailmasta. Englanninkieliset alueet tuntuvat jaetun kielen vuoksi tutummilta kuin maat, joiden kieltä nuori ei ymmärrä. Englannin kieli mahdollistaa myös mukana olon erilaisissa maailmanlaajuisissa peli- tai vaikkapa animeyhteisöissä internetissä sekä elokuvien, sarjojen ja Youtube-videoiden katselun englanniksi. Esimerkiksi *Annika* (9. luokka) pitää niin paljon englannin kielestä, erityisesti brittiaksentista, että hän puhuu englantia välillä ihan vain huvikseen perheensä kesken. Myös muiden kielten opiskelu synnyttää usein positiivisia mielikuvia ja kiinnostusta maihin, jossa kieltä voi käyttää. Osalle mielenkiinto esimerkiksi Ranskaa tai Pariisia kohtaan on muodostunut juuri kieliopinnojen kautta, kun ranskan tunnilla on kerrottu esimerkiksi Pariisin nähtävyyksistä. Ranska mielletäänkin yleisesti kauniiksi kieleksi. Sitä vastoin kiinaa, ruotsia ja saksaa osa nuorista pitää rumina kielinä. Osaltaan tähän voi vaikuttaa se, että nuoret saattavat opiskella ruotsia ja saksaa ilman omaa kiinnostusta kieltä kohtaan. Esimerkiksi *Leo* (7. luokka) on merkinnyt Saksan negatiiviseksi, koska hän ei pidä saksan opintojaan järkevinä.

Positiivisia mielikuvia tilallisesta ja kulttuurisesta maailmasta syntyy koulussa myös esimerkiksi itse tehtyjen esitelmien ja oppikirjojen valtioesittelyjen kautta. Tyyppillisesti vaikutuksen tekee kaunis ja hieman eksoottiseksi mielletty luonto tai yhteiskunnan taloudellinen hyvinvointi. Oppikirjojen nähtävyydesittelyt synnyttävät myös matkailuhaaveita. Turismi onkin merkittävä maailmaa koskevien mielikuvien synnyttäjä nuorison keskuudessa, ja se koskettaa vahvasti sekä ilmiönä että instituutiona Suomessa asuvia nuoria (ks. myös Cantell 2011). Ylipäättään koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen on lisääntynyt (Tani & Robertson 2013, 199, 205–206).

Kaikki haastattelemiini nuoret olivat käyneet Suomen ulkopuolella – osa lähinnä laivaristeilyllä Tallinnassa ja/tai Tukholmassa, osalle matkat ympäri maailmaa olivat itsestään selvä osa elämää. Moni nuori hahmotti haastattelujen pohjana toimivaa maailmankarttaa sen mukaan, missä he olivat käyneet ja missä he haluaisivat käydä. Sekä omakohtaisten kokemusten että turismikontekstin kautta nuorille tuttuja kohteita ovat erityisesti Välimeren turistikylät (varsinkin Espanjassa, Italiassa, Kreikassa ja Turkissa), Iso-Britannia ja erityisesti Lontoo, Saksan kaupungit sekä helposti saavutettavat Pohjoismaat – varsinkin Ruotsi – sekä Viro. Erityisen kiehtovaksi matkailukohteeksi nuoret näkevät Yhdysvallat, joskaan sinne pääseminen ei fyysisen kaukaisuuden ja matkan hinnan vuoksi ole ollut monelle nuorelle mahdollista.

Varsinaisen matkustamisen ja kouluissa esitellyn nähtävyysturismin lisäksi turismi esiintyy nuorten maailmankuvissa matkahaaveina ja ystävien ja tuttavien kertomuksina. Moni nuori unelmoi matkoista, joita he aikovat tehdä viimeistään aikuisena – vain muutama aineistoni nuori ei ollut kiinnostunut matkustelusta. Turismiin liittyy siis vahvasti positiivisia mielikuvia: Turismi-instituutio synnyttää korostuneen ihannoivia käsityksiä eri kohteista ja nuorten omat matkailukokemukset mieltyvät muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kivoiksi tai vähintäänkin neutraaleiksi. Jo pelkästään tieto – esimerkiksi vanhempien kertomus – siitä, että nuori on käynyt jossakin paikassa lapsena, saattaa luoda nuorelle kyseisestä paikasta tai itseasiassa jopa kokonaisesta valtiosta positiivisen mielikuvan, vaikka omakohtaisia muistoja kohteesta ei olisikaan. Turismi ja matkailu luovat näin jo itsessään, pelkkänä ajatuksenakin, positiivisia miellelyhtymiä. Turismi perustuukin turistin katseen miellyttämiseen, ja siihen liittyy runsaasti fantasioita ja päiväunelmia (Urry 2006, 222).

Nuorten mielikuvat eri maista ovat usein turismikontekstin läpi suodattuneita, jolloin maasta tekevät mielenkiintoisen sen turistille tarjoamat seikat kuten vesipuitot ja ostosmahdollisuudet sekä luonto aurinkoisine säineen ja uimarantoineen, ei niinkään maan yhteiskunta tai paikallinen kulttuuri. Turisteilla ei olekaan kiinnekohtia arkitodellisuuteen, eli oleskelu tapahtuu ikään kuin kulttuurisessa tyhjiössä (Åström

1995, 167–168). Esimerkiksi Thaimaassa (15 merkintää) nuoria kiehtovat lämpö, rannat, halvat hinnat sekä hyvä ruoka, ja maahan liitetty *ilämaan* tarjoama varsin ulko-kohtaisesti nähty orientalistiseen diskurssiin perustuva eksotiikka. Tämä eksotiikka pohjautuu pikemminkin mielikuviin erilaisuudesta kuin varsinaisiin kokemuksiin (vrt. Gillen & Mostafanezhad 2019). Kohdealueen turvallisuudella on kuitenkin merkitystä, eivätkä nuoret haluaisi nähdä yhteiskunnallisia levottomuuksia, suurta köyhyyttä tai luonnonkatastrofeja matkoillaan. Tosin poikkeuksiakin löytyy, sillä esimerkiksi *Belinda* (9. luokka) haaveilee käyvänsä Brasilian slummeissa. Massaturismiinkin liittyy näin erilaisia tilan kokemisen tapoja – osa haluaa vain rentoutua kaltaistensa parissa, osa haluaa kokea ja nähdä uusia paikkoja ja asioita (Vainikka 2016). Nuorille tutut lomakylät on kuitenkin usein rakennettu turistien ehdolla, ja niiden elämänmenoa ei voi kuvailla kovin autenttiseksi. Esimerkiksi suomenkielellä saattaa pärjätä ainakin ravintoloissa. Tällainen turistien tarpeiden miellyttämiseen tähtäävä toiminta tekee turistikohteiden kulttuurista erityisen hybridistä (Wearing & Wearing 2006). Tämä on joistakin nuorista todella helppoa ja mukavaa, joistakin kummallista. Esimerkiksi *Aura* (7. luokka) kuvailee Fuengirollassa tuntuneen siltä, että joka toinen ihminen puhui suomea ja näin syntyi ”aika semmonen niinku samanlainen fiilis kun niinku Suomessakin”.

Voidaan puhua suoranaisestä nähtävyysturismista: Usein nuoret haluavat matkata tiettyyn kohteeseen vain katsahtamaan jokin tietty nähtävyys kuten Pariisin Eiffeltorni, Rooman Colosseum tai Rio de Janeiron Jeesus-patsas. Mielikuva turistikohteista onkin usein varsin postikorttimainen. Esimerkiksi Lontoossa halutaan nähdä kaksikerrosbussit, puhelinkopit ja ”se silta”. Matkahaaveiden syntyy vaikkavat myös tv-sarjojen ja elokuvien muodostamat mielikuvat eri kaupungeista sekä nuorten omat kiinnostuksen kohteet ja harrastukset sekä kasvavassa määrin sosiaalinen media – animea harrastava haluaisi käydä Japanissa, laskettelusta innostunutta kiehtovat vuoristoiset paikat ja jääkiekkoa seuraava haaveilee NHL-pelien näkemisestä. Unelmien matkakohdetta valitessa merkittävintä eivät ole kohteen fyysiset puitteet, vaan kohteeseen liitetty positiivinen mielikuva. Matkan toivotaan olevan samanaikaisesti erityistä ja arjen yläpuolelle nostavaa, mutta ei liian erilaista vaan paremminkin tuttua ja turvallista (vrt. Pons 2003). Kukaan haastatelluista nuorista ei esimerkiksi ilmaissut kiinnostusta matkustaa Venäjälle KHL-peljä katsomaan. Nuorten Venäjä-kuva onkin varsin negatiivinen ja geopolittisesti värittynyt (ks. luku 7.3.2).

Koska matkat suuntautuvat usein turismin ehdoilla luotuihin turistikyliin tai suositteihin nähtävyyksiin, ovat turismin kautta saadut kokemukset herkästi varsin samantapaisia. Näin ollen matkakohteella ei välttämättä ole kovinkaan paljon merkitystä sille, minkälainen kokemuksesta muodostuu. Tämä näkyi esimerkiksi *Jussin* (7.

luokka) elämismaailmassa, jossa Espanjaan ja Kreikkaan suuntautuneet matkat synnyttivät käsityksen, että ne ovat ”ihan ookoo maita” eli ”aika tavallisia, mut ihan mukavia”. Osalle nuorista tutuimpiin kohteisiin, erityisesti Ruotsiin ja Tallinnaan, suuntautuneet matkat olivatkin banalisoituneet itsestäänselvydeksi, jopa rutiiniksi. Nämä lomamatkat eivät siis saavuttaneet kyseisten nuorten mielissä enää vastaavanlaista hohtoa kuin vähemmän tutut kohteet – niissä käymistä ei tarvitse edes erikseen mainita, eikä vierailuja mielletä samalla tavoin *ulkomailla* käymiseksi, vaan pelkäksi matkaksi.

Nuorten omat kiinnostuksen kohteet ja harrastukset suuntaavat heidän käsityksiään maailmasta. Organisoitua vapaa-ajan harrastukset ovat suosittuja suomalaisten nuorten keskuudessa (Kaivola & Rikkinen 2003, 169–176; Kallio 2018c, 572). Tämä näkyy myös tilallisten ja kulttuurillisten käsitysten synnyssä. Moni nuori harrastaa aktiivisesti ja päämäärätietoisesti jotakin lajia, ja harrastuksesta voi tulla suoranainen intohimo, johon liittyy topologista jokapäivästä olemista (Kallio 2018c, 573–579). Esimerkiksi urheiluharrastukset ja penkkiurheilu voivat olla nuorelle niin tärkeitä, että ne määrittelevät varsin vahvasti heidän suhtautumistaan Suomen ulkopuolistakin maailmaa kohtaan. He saattavat hahmottaa maailmankartan sen mukaan, missä on ollut oman joukkueen tai Suomen maajoukkueen kannalta tärkeitä ja menestyksellisiä kisoja tai mistä tulee heidän lempijoukkueitaan tai urheilijoitaan jossakin urheilulajissa. Liikuntaharrastusten sisälle voi muodostua tällainen vahva kuuluvuuden tunne ja eron tekemistä muihin (vrt. Rannikko, Harinen, Liikanen, Ronkainen & Kunnikaanniemi 2013). Positiivinen mielikuva jostakin alueesta voi tulla jo siitä, että siellä jokin urheilulaji on ylipäättään suosittua – esimerkiksi Etelä-Amerikasta jalkapallon³⁰ vuoksi. Myös monet muut kiinnostuksen kohteet limittyvät erilaisiin maakuviin. Esimerkiksi Kiina, Turkki, Intia ja Italia ovat maita, joista nuorille tulee hyvä ruoka mieleen, ja Japani edustaa unelmapaikkaa animesta ja mangasta innostuneelle.

Urheilu synnyttää siihen kuuluvan kilpailuasetelman vuoksi myös negatiivisia mielikuvia, erityisesti Suomen naapurimaista. Urheiluun sisältyvää nationalistista kaipuuta ja kansallismielisyyttä pidetäänkin itsestään selvänä ilmiönä (Kallio 2018c, 576; Raento & Husso 1998, 33). Esimerkiksi *Lasse* (7. luokka) ja *Dan* (9. luokka) värittivät Ruotsin punaiseksi jääkiekon ja erityisesti siinä ilmenevän Suomen ja Ruotsin välisen kilvoittelun vuoksi. *Dan* väritti jopa Tsekin punaisella, koska Suomi oli hävinnyt sille jääkiekko-ottelun haastattelua edeltävänä iltana. Urheiluun liittyy siis vahva *me* vastaan *muut* -asetelma kansainvälisellä tasolla (ks. myös Virrankoski 2001, 31–32). Vastaavasti Portugali on *Lasselle* negatiivinen jalkapallon kautta, sillä Ronaldo on hänen

³⁰ Tähän vaikutti tosin varmasti myös vuonna 2014 Brasiliassa järjestetyt jalkapallon maailmanmestaruuskilpailut ja niihin liittyvä uutisointi.

inhokkinsa. Oman suosikkijoukkueen valinta voi olla varsin sattumanvaraista. Esimeriksi *Elias* (7. luokka) kertoi kannattavansa Saksaa varmaankin saksan kielen opintojensa vuoksi, kun taas *Anni* (9. luokka) kiinnostui Hollannista alettuaan pohtia sitä, miksi jalkapallojoukkueen peliasut ovat oranssit, vaikka maan lipussa ei tätä väriä esiinny. Lajeissa, joissa Suomen joukkue menestyy hyvin, on mieluisten joukkueiden valinta vielä vaikeampaa. Erityisesti Kanada näyttää edustavan nuorille jääkiekko-maailmassa sellaista maata, jota nuoret voivat kannattaa Suomen lisäksi.

Erilaiset harrastukset limittyvät monessa tapauksessa myös matkailuun kuten turnausmatkoihin ulkomaille. Esimerkiksi sähköharrastava *Elias* (7. luokka) on käynyt Ruotsissa ja Norjassa, koripalloa pelaava *Veeti* (9. luokka) Virossa ja Espanjassa. Kisamatkoihin liittyy yleensä myös muunlaista yhdessä tekemistä kuten kaupungilla kiertelyä tai kulttuuritapahtumissa käyntiä. Matkoista muodostuu lähes poikkeuksetta positiivisia kokemuksia, vaikka menestystä omassa lajissa ei tulisikaan. Kisamatkoilla tutustutaan usein myös muun maalaisiin harrastajiin, joihin voidaan pitää yhteyttä Facebookin ja muun sosiaalisen median kautta myöhemminkin. Esimerkiksi muodostelmaluistelua harrastava *Peppi* (7. luokka) aikoo matkata tapaamaan tällaista harrastuksen kautta saatua keskieuropalaista kaveria. Myös esimerkiksi metsästystä harrastava nuori saattaa käydä villisikametsällä Virossa, kalastuksesta innostunut vaikkapa Ruotsissa tai Thaimaassa ikimuistoisilla kalareissuilla, ratsastuksesta pitävä haaveilee islanninhevossaelluksesta Islannissa, ja valokuvauksesta kiinnostunut nuori puolestaan unelmoi ikuistavansa hienoja maisemia eri puolilla maailmaa. Negatiivisia mielikuvia saattaa puolestaan syntyä näihin harrastusmahdollisuuksiin liittyvien arvojen laiminlyönnistä. Esimerkiksi kalastusta harrastavalle *Leolle* (7. luokka) Puola mielletty inhottavaksi maaksi, koska hän on kuullut siellä tapahtuneen ryöstökalastusta.

Internetin välityksellä pelattavat pelit ovat aineistoni perusteella suosittu harrastus (ks. myös Kaarakainen, Kivinen & Tervahartiala 2013). Niiden kautta syntyy myös tuttavuuksia ympäri maailmaa. Joidenkin kanssa nämä tuttavuudet muuttuvat ystävyudeksi ja yhteyttä pidetään vaikkapa Facebookin ja Skypen kautta. Esimerkiksi *Joel* (9. luokka) kertoo puhuvansa Skypen kautta varsin usein muutamien eurooppalaisten nettikavereittensa kanssa, mutta arvioi omaavansa kaikkien ryhmien kautta yhteensä noin 60 ulkomaalaista nettituttua, joihin pitää jollain tapaa yhteyttä. Erilaisten nettipelien ja -yhteisöjen lisäksi nuoret seuraavat videoblogeja, joiden tekijöitä he saattavat fanittaa ja joita he haluaisivat tavata myös reaali-maailmassa. Esimerkiksi Ruotsissa on tällaisia hyviä pelivideoiden tekijöitä. *Belinda* (9. luokka) on Japani-fani, ja hänellä on laaja nettiverkosto sitä kautta – suomalaisten harrastajien kanssa tavataan myös livenä erilaisissa tapahtumissa ja vietetään lomia yhdessä. Toisaalta nettipelien kautta

voi syntyä myös negatiivisia mielikuvia: *Roope* (9. luokka) on laittanut Puolan negatiiviseksi, koska hänen kokemuksensa mukaan puolalaiset pelaajat käyttävät pelin yhteydessä vain omaa kieltään vaikeuttaen muiden peliä.

Viihde-media on osa nuorten päivittäistä arkea ja vahva mielikuvien luoja (ks. esim. Kaivola & Rikkinen 2013, 77–79; Kallio 2018c, 580). Luonnollisesti USA, Iso-Britannia ja muun muassa Australia ovat enemmän esillä Suomen televisiossa sekä vaikkapa Netflixissä esitettävissä televisiosarjoissa ja elokuvissa kuin jotkin muut maat, esimerkiksi Venäjä tai Afganistan. Erityisesti New York ja Kalifornia ovat viihdemedian luomien käsitysten kautta ihannoituja ja läheisiksi koettuja paikkoja. *Belinda* (9. luokka) on saanut erityisen paljon vaikutteita televisiosarjoista ja elokuvista – kiinnostus Kolumbiaan on esimerkiksi syntynyt *Moderni perhe* -sarjan päähenkilön kolumbialaistaustasta ja matkustushaave Arabiemiraatteihin *Fast and Furious* -elokuvesta. *Belindan* median kautta syntyneillä mielikuvilla on jopa vaikutusta hänen perheensä lomamatkoihin, sillä hän suostuttelee perheensä matkustamaan näihin haaveilemiinsa paikkoihin.

Viihteeseen liittyy myös vahva nuorille tyypillinen fanikulttuuri (ks. esim. Zhang, Liu, Zheng, Yang & Zhang 2015). Esimerkiksi One Directionia fanittava *Jaana* (7. luokka) ihailee vahvasti yhtyeen kotimaata Iso-Britanniaa, ja hän haluaisi vierailla yhtyeen jäsenten kotikaupungeissa. Viihdemedian kautta syntyy ajoittain myös varsinaisia sukupolvikokemuksia vaikkapa jonkin elokuvan suursuosion myötä (ks. luku 7.3.2). Yleisesti ottaen viihteen kautta saadut mielikuvat eri maista ja alueista ovat positiivisia, mutta erityisesti Etelä-Amerikkaan liitetään myös negatiivisia käsityksiä väkivaltaista huumemaailmaa käsittelevien elokuvien kautta. Media vaikuttaa ylipäänsä yhä enemmän ihmisten ajatuksiin ja tietämykseen (Tani & Robertson 2013, 199, 203–295).

Viihteen lisäksi uutismedia muokkaa merkittävästi nuorten mielikuvia maailmasta ja sen tapahtumista. Uutisia leimaa se, että realistisen esitystavan vuoksi niiden todellisuutta merkityksellistävä luonne voi peittyä (Pietilä 1995, 11). Moni nuori kertoo seuraavansa ainakin jonkin verran uutisia, ja usein nuorten vanhemmat katsovat uutislähetystyksiä televisioista, joten nuoret vilkuilevat niitä samalla sivusilmällä. Myös esimerkiksi *Iltalehden* nettisivut ovat suosittuja, ja moni seuraa niitä kännykällään. Muutama nuori lukee lisäksi paperilehtiä, esimerkiksi *Aamulehteä*. Moni haastatteluissa ilmennyt nimenomaan negatiivinen asia tai mielikuva on peräisin juuri uutisista. Tähän vaikuttaa tietysti se, että uutisissa korostuvat katastrofit, sodat ja ongelmat – ei niinkään hyvin sujuvat asiat. Esimerkiksi nuorten Pohjois-Koreaan liittyvät käsitykset ja tiedot ovat pääasiassa lähtöisin uutisista.

Myös akuutit maailmanpoliittiset tapahtumat toistuvat nuorten kartoissa. Esimerkiksi Ukrainan kriisi ja Ebola-uutisointi näkyivät suoraan merkinnöissä, ja ne hii-
puivatkin hieman, kun ilmiöiden uutisnäkyvyys heikkeni – toisaalta esimerkiksi pal-
jon uutisissa ollut Nepalin maanjäristys ei päätenyt nuorten karttoihin, ilmeisesti asia
ei liittynyt tarpeeksi nuorten kokemusmaailmoin. Hannele Cantell (2011, 5) ha-
vaitsikin omassa nuorten maailmankuvia perkaavassa tutkimuksessaan, että vaikka
uutiset sodista pelottavat monia nuoria, koki vain noin puolet aineiston kahdeksas-
luokkalaisista uutisten liittyvän heidän omaan elämäänsä. Myös geopolittiset ase-
moinnit voivat vaikuttaa siihen, miten nuori mieltää asioita. Esimerkiksi moni aineis-
toni nuori puhui paljon Brasiliassa järjestetyistä jalkapallon MM-kisoista, mutta ku-
kaan ei maininnut Venäjällä järjestettyjä Shotsin talviolympialaisia, vaikka jälkimäi-
sessä oli mukana myös suomalaisia urheilijoita, muun muassa kansallinen jääkiekko-
joukkue. Taustalla on nähtävissä Venäjään liitetty negatiiviset mielikuvat. Myös eri-
laiset viihdettä ja faktoja yhdistävät *Elämä lapselle* ja *Nenäpäivä* -tyyppiset hyvänteke-
väisysohjelmat luovat nuorille mielikuvia maailmasta ja synnyttävät heille halua aut-
taa.

Vertaissuhteet ovat nuorille erityisen tärkeitä (Korkiamäki & Ellonen 2010). So-
siaalisilla kontakteilla on suuri vaikutus nuorten maailmankuviin ja asiati, joita kaverit
ja vanhemmat pitävät tärkeinä, näkyvät usein myös nuorten kartoissa. Aikuisten tie-
dostamattomakin arvostukset voivat iskostua lapsiin huomaamatta (Connell 1972;
Liebkind 1995). Muiden stereotypiat ja ennakkoluulot saattavat siirtyä siis nuoriin
samoiti kuin positiiviset mielikuvatkin (ks. luku 7.4). Myös muualla asuvat sukulaiset
ja tuttavat vaikuttavat nuorten käsityksiin maailmasta. Yksi mielikuvia lisäävä tekijä
on maahanmuuttajataustaiset kaverit, joihi on tutustuttu koulussa, harrastuksissa ja
kaveriporukoissa. Esimerkiksi *Lassella* (7. luokka) on muun muassa Irakista, Somali-
asta, Etelä-Afrikasta, Turkista ja Saudi-Arabiasta lähtöisin olevia kavereita. Hän on
merkinnyt karttaansa kaikki nämä maat vihreiksi. Lisäksi hän mainitsee, että kaverit
ovat kertoneet Turkin ja Saudi-Arabian olevan rikkaita maita, joten niistä on tullut
positiivinen kuva senkin takia. *Eliaksen* (7. luokka) ystävä on kotoisin Indonesiasta,
ja *Eliakselle* on tullut niin positiivinen kuva alueesta, että hän haluaisi matkustaa sinne.
Suhtautuminen ystävien synnyinmaihiin voi olla myös negatiivista, jos kyseiset kaverit
ovat puhuneet maihiin liittyvistä levottomuuksista ja sodista.

Nuoret kertoivat haastatteluissa varsin vähän omakohtaisia negatiivisia kokemuk-
sia tai miellelyhtymiä. Tähän voi toki vaikuttaa mahdollinen luottamuksen puute vie-
raita haastattelihoita kohtaan, mutta usein henkilökohtainen sidos tai kiinnekohta sel-
västi lisäsi nuorten positiivisuuden tunnetta jotakin aluetta kohtaan. Sitä vastoin asi-

oista, joista nuoret kokivat tietävänsä vähän, puuttuu omakohtaisuuden tunne, ja siten niihin ei yhdistetä juurikaan positiivisia mielikuvia. Esimerkiksi uutisaiheet tuntuvat nuorista herkästi ulkokohtaisilta. Ilmiö liittyy kontekstisidonnaisuuteen – nuoren on helpompi ymmärtää ja muistaa asioita, joita hän voi soveltaa tosielämässä kohtaamiinsa asioihin (ks. Cantell 2001, 22–24).

Tässä luvussa olen avannut kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti sitä, miten eri instituutiot ja ilmiöt vaikuttavat nuorten maailmankuvien muodostumiseen. Koululaitos tavoittaa käytännössä kaikki Suomessa asuvat peruskouluikäiset nuoret, mutta sen rinnalla on muitakin vahvoja maailmankuviin vaikuttavia instituutioita ja ilmiöitä kuten media, sosiaaliset suhteet, turismi ja nuoren omat harrastukset ja kiinnostuksen kohteet. Koska maailmankuvat muodostuvat jatkuvassa prosessissa, syntyvät käsitykset maailmasta usein monen eri tekijän kautta.

7.2 Kansallisvaltiodiskurssi osana nuorten tilallisia ja kulttuurisia maailmankuvia

Tässä luvussa tarkastelen nuorten maailmankuvien tila- ja kulttuurikäsitystä suhteessa kansallisvaltiodiskurssiin ja tilan eri skaaloihin. Pohdin hieman myös nuorten tilallisen ymmärryksen suhdetta topografiseen ja topologiseen tilaan ja niiden yhteenkietoutumiin. Nuorten maailmankuvissa kansallisvaltiot ovat itsestään selvä tilallinen jäsentämistapa. Haastattelujen pohjana käytetty rajattu maailmankartta osaltaan vahvistaa kansallisvaltiodiskurssin voimakkuutta aineistossani, mutta kansallisvaltiot näkyvät selkeästi myös nuorten kanssa käydyissä keskustelunomaisissa haastatteluissa ja nuorten, jo ennen kartta-osuutta tekemissä, kirjoitelmissa.

Kansallisvaltiot esiintyvät nuorten maailmoissa hyvin moninaisesti. Maailma ja sen ihmiset hahmotetaan ja paikannetaan herkästi valtioiden ja kansojen kautta. Esimerkiksi vaikka *Minun maailmani* -kirjoitelma-aihe ohjasi jossain määrin hyvin henkilökohtaiseen otteeseen, yhdisti muutama nuori oman henkilökohtaisen elinpiirinsä myös laajempaan kansallisvaltioyhteyteen. Esimerkiksi *Nina* (7. luokka) kertoo arjestaan, mutta on myös sitä mieltä, että *Suomen valtio* ”tunkee rahaa turhiin juttuihin” eikä tiedä ”miten kansalla menee”, ja *Annika* (9. luokka) kertoo, että maailmassa häntä kiehtovat kaikki erilaiset maat, kielet ja kulttuurit.

Erityisesti ihannemaailmaa käsittelevissä kirjoitelmissa korostuu maailman epätasa-arvoisuus, mutta yleensä asiaa ja ihmisten oloja katsotaan kansallisvaltiodiskurssin läpi. *Helena* (9. luokka) tiivistää, että ”Jos katsoo asiaa yhden maan sisällä, niin naisten asemaa voitaisiin parantaa”. Myös *Aura* (7. luokka) kuvailee, että jokaisessa

valtiossa tulisi olla samat rakenteelliset ja sosiaaliset mahdollisuudet ja ”Kaikilla tulisi olla kotimaa, missä asua”. Tasa-arvoisesta ja rasismivapaasta maailmasta haaveileva *Aino* (7. luokka) on piirtänyt tekstinsä lomaan maapallon, jossa ihmiset pitävät toisiinsa käsistä kiinni. Hän on kuitenkin liittänyt kuvan yhteyteen kommentin: ”En ehkä osaa piirtää maiden rajoja niinkun niiden kuuluisi olla, mutta ehkä tuosta huomaa, mitä ajan takaa..”. Näin hän ikään kuin selittelee, miksi ei ole piirtänyt pikkuriikkiseen maapallonsa valtioiden rajoja. Hän siis joko mieltää valtioiden rajat luonnolliseksi, suorastaan pakolliseksi, osaksi maapalloa (vrt. esim. Agnew 1994) tai kokee, että valtioiden rajat tulisi piirtää hänen osaamisensa todistamiseksi. Näin institutionaalinen topografinen tilakäsitys limittyy nuorten omiin topologisiin kokemusmaailmoihin (vrt. Rinne & Kallio 2017). Tilan kokemiseen vaikuttavatkin niin fyysiset sijainnit ja metriset etäisyydet kuin erilaiset topologiset suhteet, verkostot ja intensiteetitkin (Kallio 2016b, 3).

Myös nuorten paikkakokemukset kietoutuvat vahvasti kansallisvaltioihin. Esimerkiksi vaikka *Tanjalle* (7. luokka) Suomen ja Ruotsin välisen rajan ylittäminen iso-vanhempien luona Ylitorniolla on arkipäiväistä, mieltää hän selkeästi olevansa kulloisellakin hetkellä joko Suomessa tai Ruotsissa. Ilmiö on mielenkiintoinen, sillä Suomen ja Ruotsin välinen raja ei ole samalla tavalla todellinen kuin vaikkapa Suomen ja Venäjän raja – sen voi ylittää lähes huomaamatta (ks. esim. Laine 2014). Myös matkat mielletään ennen kaikkea matkoiksi *kansallisvaltioihin* niin *Matkalippu*-tarinoissa kuin haastatteluissakin. Nuoret haaveilevat matkustavansa vaikkapa Yhdysvaltoihin ja Ranskaan ja kertovat toteutuneista matkoista esimerkiksi Turkissa edes muistamatta lomakohteen tarkempaa sijaintia. Näin omakohtainen lomatunnelma ja paikkakokemus kietoutuvat territoriaaliseen tilaan. Usein positiivisesti koetut maat mielletään itseasiassa jonkin tietyn turistikohteen kautta – nuori on värittänyt vaikkapa Espanjan vihreäksi käytyään Fuengirolassa, ja hänen mielikuvansa maasta rakentuvat tämän turistikylän perusteella. Kansallisvaltioidiskurssin vahvuutta kuvaa siis se, että useimmiten koko maa on väritetty, vaikka nuori olisi käynyt vain yhdessä paikassa tai olisi kiinnostunut vain jostain tietystä kaupungista. Kansallisvaltioidiskurssi on kuitenkin vahvempi Euroopan ja Pohjois-Amerikan eli länsimaiksi ymmärrettyjen alueiden kohdalla, ja esimerkiksi Aasian ja Afrikan maita ei välttämättä ole nimetty nuorten kartoissa. Ne mielletään siis vahvemmin maanosa-käsitteen kautta; puhutaan esimerkiksi *Afrikan tapaisista maista* (*Juhana*, 9. luokka).

Nuoret jakavat kansallisia stereotypioita (ks. luku 7.4) ja mieltävät siten kulttuurin niveltävän jossain määrin kansallisvaltioihin. Nuoret hahmottavat länsimaiden kuten Euroopan, Pohjois-Amerikan ja Australian kulttuurin keskenään samantapaiseksi,

mutta hyvin erilaiseksi verrattuna Aasiaan, Afrikkaan tai Etelä-Amerikkaan. Kulttuurilla nuoret tarkoittavat esimerkiksi ”no vaikka uskonto ja harrastuksi, mitä ihmiset harrastaa ja jotain elämänrytmejä ja elämäntapoja” (*Tomi*, 9.luokka). Kulttuuri paikannetaan kuitenkin herkemmin vaikkapa Aasiaan ja sen muinaisiin kulttuureihin kuin varsinaisesti Eurooppaan, ja näin kulttuuri nähdään usein hieman vieraaksi ja jännittäväksi asiaksi. Tällöin oma kulttuuri mieltyy normaaliksi ja neutraaliksi (vrt. esim. Pauha 2012, 131–132; Tibi 2010).

Kansallisvaltiodiskurssi liittyy ajoittain nuorten kiinnostuksen kohteisiin, harrastuksiin ja eritoten urheiluun (ks. edellinen luku). Urheilu on perinteisesti hyvin vahvasti kansallisvaltioihin liitetty ilmiö kansainvälisen kilpailuasetelman myötä (ks. esim. Häkli 2005; Raento & Husso 1998). Kuitenkin urheilumaailmassa, vaikkapa NHL:ssä ja jalkapalloliigoissa, urheilijoiden kansallisuudet tai kansalaisuudet eivät ole merkittävässä asemassa, kun pyrkimyksenä on muodostaa mahdollisimman hyviä joukkueita. Tämä näkyi myös nuorten *Urheilumanageri*-tarinoissa, joissa pelaajien kansallisuudet näyttelivät yllättävänkin pientä osaa. Tosin esimerkiksi jalkapallon pelaajia valittiin eniten Etelä-Amerikan ja Etelä-Euroopan maista ja jääkiekkoilijoita Suomesta, Kanadasta, USA:sta ja Venäjältä. Juoksutiimi muodostettiin pelkästään jamaikalaisista juoksijoista ja koripallojoukkue yhdysvaltalaisista pelaajista. Joissakin tapauksissa urheilijoiden etnisellä taustalla saattoi olla vaikutusta valintoihin. Esimerkiksi tummaihoisen nuori valitsi jääkiekkojoukkueeseensa tummaihoisen pelaajan, joita on varsin vähän NHL:ssä.

Huomionarvoista on myös se, että nuorten tarinoissa venäläisiä jääkiekkoilijoita arvostetaan siinä missä pohjoisamerikkalaisiakin, ja KHL esiintyy NHL:n rinnalla. Urheilun maailmassa saatetaan siis unohtaa muutoin vallitsevat geopolittiset ja stereotyyppiset asemoinnit ja oletukset (vrt. luku 7.3.2 ja 7.4.1). *Juhana* (9. luokka) on jopa piirtänyt kuvitteellisen jääkiekkojoukkueensa logon, jossa yhdistyvät USA:n, Kanadan, Venäjän ja Suomen liput. Kansallisvaltiopuhunta saattaakin olla lähinnä totunnainen kieli, jolla maailmasta puhutaan asioiden ymmärtämisen helpottamiseksi. Vaikka nuoret siis mieltävät maailmaa usein kansallisvaltioiden kautta, paljastuu tämän kansallisvaltiokielen takaa myös moninaisia tapoja tulkita tilaa ja kulttuureja.

Kansallisvaltiodiskurssi tulee aineistossani esiin myös kotimaan käsitteen kautta. Monelle nuorelle Suomi merkitsee kotia tai *kotimaata*, jonka tärkeyttä ei tarvitse itsessään perusteella mitenkään. Yi-Fu Tuan (2006, 17) kuvaileekin isänmaallisuutta yhdeksi kiihkeimmistä nykyaikaan limittyvistä paikan tajun ilmentymäksi. Toisaalta osa nuorista väritti Suomesta vain joitakin paikkoja vihreällä (16 eri puolella Suomea si-

jaitsevaa paikkaa tai aluetta saivat yhteensä 26 positiivista merkintää). Tällöin henkilökohtaiset siteet (ystävät ja sukulaiset), harrastukset (esimerkiksi jääkiekkoon liittyvät sijainnit) sekä merkitykselliset omakohtaisesti koetut paikat (erityisesti mökit) tekivät paikkakokemuksesta positiivisen. Paikan kokemuksessa yhdistyvät näin tilallisuuden ja identiteetin lisäksi yhteisö ja historia (Kuusisto-Arponen 2011, 2). Nuoret voivat siis hahmottaa Suomen ennen kaikkea itselleen henkilökohtaisesti tärkeiden paikkojen ja kaupunkien kautta kansallisvaltiotietokurssin sijaan. Esimerkiksi *Johannekselle* (7. luokka) ainoa merkityksellinen paikka ja merkintä Suomessa on Tampere eli se kaupunki, missä hän asuu ja missä hänen tärkeimmät sosiaaliset kontaktinsa ovat.

Joillekin nuorille Pirkanmaa on uudempi kotipaikka, ja he kokevat suurempaa läheisyyttä syntymäpaikkaansa kohtaan. Lisäksi mökeillä tai vaikkapa isovanhemmilla vietetään aikaa, ja nämä paikat voivat muodostua jopa tärkeämmiksi kuin oma koti Pirkanmaalla. Esimerkiksi *Janinalle* (7. luokka) Suomesta tulee mieleen ”Meidän mökki, kun se on semmonen kiva niinku maalaispaikka, ja sitten kaikkee tämmösiä rauhallisia ja ei kuiteskaan ihan hirveen isoja paikkoja, ja kuiteskin ihan kaupunkeja löytyy”. Myös *Jussi* (7. luokka) on värittänyt positiivisiksi alueiksi Pohjois-Suomen, Kuolan aluetta sekä pohjoista Ruotsia ja kirjoittanut tähän yhteyteen ”Lappi, tundraa, poroja, lunta, tuntureita, entinen Karjala”. Sitä vastoin muu Suomi, Pirkanmaa mukaan luetuna, on hänelle neutraalia vyöhykettä. Ihana kiva aluetta, mutta se ei merkityksellistyy hänelle niin tärkeäksi kuin esimerkiksi pohjoisemmassa sijaitseva mökki, jossa hän käy aina viikonloppuisin.

Nuoret olivat merkinneet karttoihin myös negatiivisiksi kokemiaan paikkoja, erityisesti Turun. Mukana oli selvästi huumoria Tampereen ja Turun välisen kilpailuasetelman vuoksi, mutta muutamalle nuorelle Turku edusti ”pimeitä ihmisiä” tai eihauskaa paikkaa. Tampereen rantatunnelihanke ja suunnitteilla oleva raitiovaunu nostattivat *Leolle* (7. luokka) negatiivisia tunteita jopa niin paljon, että hän väritti koko Suomen vain keltaiseksi. *Leo* ei edes asu itse näiden rakennushankkeiden läheisyydessä, eivätkä ne tule vaikuttamaan hänen arkipäiviinsä, mutta hänelle ne politisoituivat ennen kaikkea turhiksi asioiksi. Tämä kuvastaa sitä, että näennäisesti kaukainen tai vähäpätöinen asia voi jonkin henkilökohtaisen kiinnostuksen tai siteen kautta merkityksellistyä vahvasti nuoren elämässä. Suomalaisia lapsia ja nuoria pidetään poliittisesti epäaktiivisina, mutta heidän poliittisuutensa tuleekin virallisen institutionaalisen poliittisuuden sijaan usein ilmi heille itselleen merkityksellisten arkipäiväisten asioiden ja ilmiöiden kautta (Kallio 2018c). Tämä toimijuus liittyy myös aktiiviseen kansalaisuuteen.

Kansallisvaltiodiskurssia rikkovat sekä koetut paikat että merkityt sijainnit. Esi-merkiksi *Jori* (9. luokka) on laittanut kartalle useita paikallistettuja merkintöjä kansallisvaltioiden sijaan. Hän on muun muassa käynyt Budapestissä ja haluaisi käydä Peihaissa. Toisaalta hän haluaisi käydä myös Italiassa, on käynyt Virossa, ja Ghanassa on Ebolaa. Merkintöjen takaa ei siis voi erottaa mitään selkeää kaavaa siitä, miksi jotkin merkinnät tuntuvat enemmän paikoilta tai kaupungeilta kuin kansallisvaltioilta. Aineistossani paikallistetut merkinnät ovat kuitenkin selvästi yleisimpiä Suomen, Yhdysvaltojen ja Ruotsin kohdalla. Niihin yhdistyy omakohtaisia kokemuksia, sosiaalisia suhteita ja haavekuvia. Suomi ja Ruotsi ovat monelle tuttuja, joten ne saatetaan hahmottaa juuri itselle läheisimpien paikkojen kautta; esimerkiksi Tampereella on koti, Hämeenlinnassa on sukulaisia ja Lapissa asuu isopappa, ja siellä käydään laskettele-massa. Näin tilasta on muodostunut paikka (vrt. esim. Haarni ym. 1997, 16; Tuan 1977/2001, 6–16). USA on taas tuttu median kautta – siellä kiehtovia kaupunkeja ovatkin muun muassa monista sarjoista tutut New York ja Los Angeles.

Yhdysvallat ymmärretään kokoelmana erilaisia alueita ja kaupunkeja, toisin kuin monet muut vahvemmin kansallisvaltiodiskurssin läpi nähdyt valtiot. Nähtävyystu-rismin myötä nuoria kiinnostavatkin myös tietyt *kuuluisat* kaupungit ja vaikkapa Grand Canyon. Vaikka Yhdysvaltoihin merkittyjä kohteita voidaan ajatella lähinnä nimettyinä kohteita kartalla (ks. Tani 2004, 137), ovat ne merkityksellistyneet kysei-sille nuorille hyvin vahvasti. Paikan käsitykseen liitetään perinteisesti henkilökohtai-sen siteen kautta muodostunut omakohtainen suhde (ks. esim. Tuan 1977/2001, 6–17), mutta jotkin tilalliset sijainnit, esimerkiksi juuri nähtävyydet, voivat synnyttää niin vahvoja mielikuvia ja tunteita ilman varsinaista toiminnallista kontaktia, että niistä muodostuu paikka (Virtanen 1999, 9). Paikkakokemus pohjautuu paikasta muodostuneeseen tunne-elämykseen ja mielikuvaan (Stenros 1994, 38). Media on vahva ympäristökokemusten välittäjä (Häkli 2004, 89), ja osallisuuden kokemus voi syntyä myös median välityksellä. Koetut paikat voivatkin olla myös keksittyjä (Knuuttila 2006). Erityisen vahva mielikuva voi johtaa myyttisyyteen ja jopa kollektiivisesti jaettuun myyttiseen kokemukseen (Stenros 1994, 38). Esimerkiksi New Yor-kista syntyneitä mielikuvia voidaan ajatella tällaiseksi kollektiivisesti koetuksi myyt-tiseksi paikaksi nuorten keskuudessa.

Jokapäiväinen elämä rakentuu ja koostuu sekä ajallisesti että tilallisesti erilaisista läheisyyden ja etäisyyden skaaloista. Usein kotiin ja jokapäiväiseen tekemiseen liittyvä arkielämän vyöhyke limittyy vahvimmin yksilön toimijuuteen (Berger & Luckmann 1994, 32–33). Lasten ja nuorten tilallinen kiinnittyminen on kuitenkin moninaista, sillä he liikkuvat päivittäin eri paikoissa erityisesti lähiympäristössään, vierailevat eri

paikoissa lomilla ja viikonloppuisin (matkat, vierailut sukulaisilla ja ystävillä), käyttävät erilaisia virtuaalisia tiloja sekä saattavat myös muuttaa fyysisesti paikasta toiseen (Kallio 2016b, 374). Moni aineistoni nuori hahmottaa maailmaansa juuri arkipäiväisen tekemisen, ihmissuhteiden ja harrastusten kautta. He kuvailevat kirjoitelmissaan päivittäisiä tekemisiään ja harrastuksiaan sekä perhe- ja ystävyyssuhteitaan. Muutamalle nuorelle oma harrastus on niin tärkeä, että he kuvailevat arkeaan ja maailmaansa pääasiassa sen kautta. Näin nuorille tärkeiksi paikoiksi paikantuvat erityisesti koti, koulu ja harrastustilat sekä osaltaan ystävien kanssa oleilu ja siihen liitetyt tilat. Esimerkiksi koti ei ole vain piste kartalla, vaan monimerkityksellinen eletty kokemus (emt., 375–377). *Minun maailmaani* kuvailevat tarinat olivatkin pääasiallisesti varsin henkilökohtaisia, mihin toki otsikon sanamuotokin jo ohjasi nuoria. Näin ollen nuoret kertoivat lähinnä tuntemistaan ihmisistä ja paikoista, jolloin heidän kuvaamansa maailma näyttäytyy varsin topologisena, tiiviinä ja paikallisena.

Osalle nuorista maailma hahmottui arkisen lähiympäristön kautta myös laajempaan mittakaavaan. Esimerkiksi *Nina* (7. luokka) kertoo omista ihmissuhdeongelmistaan, mutta suhteuttaa kerronnan myös nykyiseen maailman menoon ja erityisesti maailman ongelmiin kuten sotiin ja saasteisiin. Nuorten tarinoissa hahmottama maailma ei välttämättä nojaudu edes suoranaisesti tilalliseen maailmaan, vaan se voi saada pikemminkin kulttuurisia konnotaatioita. Esimerkiksi muutamaa yhdeksäsluokkalaista ahdisti edessä oleva tutun koulumaailman hajoaminen ja siirtyminen *aikuisten maailmaan*, kuten he sen kokivat. Nuoret hahmotetaankin yhteiskunnallisessa keskustelussa herkästi ikään kuin välitilaan lasten ja aikuisten maailmojen välille (Kallio 2005, 81). Tämä näkyi myös rajojen koettelussa, sillä osa nuorista korosti elävänsä joltakin osin yhteiskunnan sääntöjä vastaan. Esimerkiksi kannabiksen laillistamisen kannattaminen, viritetyllä mopolla ajaminen ja poliisien vastustaminen tulivat vahvasti esiin joissakin kirjoitelmissa. Toisaalta useaa nuorta ahdisti alkoholin ja muiden päihteiden käyttö, jotka liitetään osaksi aikuisten maailmaa. Nämäkin ilmiöt limittyvät kuitenkin myös aikaan ja paikkaan.

Joissakin tapauksissa nuoren maailma voi kutistua hyvinkin suppeaksi. *Piia* (7. luokka) kertoo, että koti edustaa hänen maailmaansa. Kirjoitelmassa korostuvat hänen kokemansa ulkopuolisuuden tunne, yksinäisyys ja ihmissuhteiden puute. Ujoutensa vuoksi hän ei koe viihtyvänsä muualla kuin omassa kodissaan. Koti onkin usein paikka, johon kiinnitytään erityisen voimallisesti (Tuan 2006, 17). Maailma on kuitenkin kompleksinen ja transnationaali, joten eri tilallisuuden ja ajallisuuden skaalat ulottuvat myös arkipäiväiseen elämäämme. Näin ollen kodin seinät eivät välttämättä ole este maailman verkottumiselle, ja erilaiset virtuaaliset todellisuudet avaavat nuorille uudenlaisia tilallisia maailmoja (vrt. esim. Larsen, Urry & Axhausen 2006). *Ilona*

(9. luokka) kertoo, että laulaja ja näyttelijä Demi Lovato on osa hänen jokapäiväistä elämäänsä. *Ilona* kokee, että tämä (yhdysvaltalainen) julkisuuden henkilö on auttanut häntä todella paljon esimerkillään ja saa hänet näkemään maailman positiivisemmin. Hän siis seuraa Lovatoa säännöllisesti internetin ja sosiaalisen median välityksellä. Nuorten maailmoissa lokaali ja globaali kietoutuvat näin yhä vahvemmin yhteen (Tani & Robertson 2013, 199–203).

Nuorten kokemuksissa tulevat esiin myös koulukirjoissa herkästi sivuun jäävät transnationaalit yhteydet. Monella nuorella on sukulaisia ja tuttavampia ympäri maailmaa: sisarusten ja sukulaisten kumppanit voivat olla eri puolilta maailmaa kotoisin, isovanhemmat saattavat viettää aikaansa Suomen ulkopuolella, nuorten tuttavat viettävät vaihto-opiskeluvuotta ja niin edelleen. Näiden verkostojen kautta karttapohjalla kaukana toisistaan sijaitsevat sijainnit linkittyvät yhteen (vrt. Cooper 1992). Monella nuorella on sukulaisia erityisesti Ruotsissa. Osalla on myös toisessa maassa, kuten Japanissa tai Isossa-Britanniassa, syntyneitä sukulaisia, joiden kanssa puhutaan englantia tai paikallista kieltä. Nuorella saattaakin olla samanaikaisesti sukulaisia lähemmäs kymmenessä eri maassa. Heihin pidetään yhteyttä muun muassa sosiaalisen median kautta, ja heitä käydään tapaamassa mahdollisuuksien mukaan. Tällainen fyysisesti tai virtuaalisesti matkaava, globaalille maailmalle avoin, nuori voikin kokea identiteettinsä myös kosmopolitiiksi (ks. Delanty 2006; Huttunen 2004).

Ulkomailla asuvista ystävistä ja sukulaisista kannetaan myös huolta, mikäli he asuvat levottomalla tai muuten vaikealla alueella. Tällöin maa on väritetty nuorten karttoissa neutraaliksi tai puoliksi positiiviseksi ja puoliksi negatiiviseksi. Tilannetta seurataan uutisista, tai sukulaiset kertovat sosiaalisen median kautta kuulumisiaan. Sukusiteet voivat kuitenkin myös katketa hiljalleen. Esimerkiksi erään nuoren isä on Kiinasta kotoisin, mutta nuori epäilee, ettei hänen isänsäkään osaa enää kiinaa. Kiinalaisuus ei siten näyttäydy nuoren elämässä lainkaan läheisenä tai tärkeänä asiana. Toisaalta toisen nuoren äiti syö Vietnamin vietettyjen nuoruusvuosien muistona yhä edelleen jopa spagetin puikoilla. Nämä ylikansalliset siteet kyseenalaistavat esimerkiksi etnisyyden ja nationalismien rajattuja määritelmiä ja laajentavat jäsenyyden muotoja yli territorioden rajojen (vrt. Bauböck 1998, 26; Glick, Basch & Blanc-Szanton 1992). Osalle nuorista maailma onkin varsin transnationaali: täynnä verkostoja, ihmissuhteita ja erilaisia tapoja ja kieliä, joita vaihdellaan tilanteen ja ihmisten mukaan.

Osa nuorista on myös syntynyt tai elänyt Suomen ulkopuolella lyhyitä tai pitkiä aikoja sukusuhteiden tai vanhempien työpaikan vuoksi. Muutama nuori on esimerkiksi asunut vaikkapa Saksassa, Unkarissa tai Isossa-Britanniassa vanhempien töiden takia. Harva muistaa näistä vuosista juuri mitään, mutta asiasta on jäänyt positiivinen tunne, ja moni on käynyt myöhemmin vierailemassa vanhoilla kotikulmillaan. Myös

esimerkiksi saksan kieli on saattanut jäädä hieman mieleen ja innostanut opiskelemaan kieltä lisää. Joissakin perheissä ulkomaille, esimerkiksi Australiaan tai Filippiineille, muutto on jäänyt vielä harkintaan. Vaikka kavereita olisi sääli jättää, olisi näistä nuorista myös jännittävää muuttaa uuteen maahan. Osa nuorista kokee mahdolliseksi muuttavansa aikuisena ulkomaille – osa jopa haaveilee siitä. Nuorten kuulumisen tunne on siten varsin monipaikkaista ja vaihtelevaa, ja se voi kohdistua esimerkiksi Suomeen, vanhempien lähtömaahan tai yleiseen liikkumisen mahdollisuuteen. Ylikansallisuus luokin laajemman kontekstin kuulumisen tunteelle (Haikkola 2012).

Moninaiset ystäväverkostot ja sosiaalisen median käyttö laajentavat osaltaan nuorten kokemusmaailmoja. Ylikansalliset ja etnisesti monikulttuuriset kontaktit mieltyvät kuitenkin vahvasti kansallisvaltioiden kautta. Nuoret esimerkiksi puhuvat toisistaan yleensä sen kautta, mistä heidän maahanmuuttajataustaiset ystävänsä ovat kotoisin. Tähän tietysti vaikuttaa se, että kyseiset ystävät itse kertovat aktiivisesti toisesta kotimaastaan. Ystävän tausta ei kuitenkaan nouse kovinkaan merkittäväksi asiaksi sosiaalisissa suhteissa, sillä merkittävämpää on yhdessä tekeminen ja oleminen. Myös Päivi Harinen ja Jussi Ronkainen (2019, 276) ovat huomanneet tämän omassa nuorten kokemusmaailmoja valottavassa tutkimuksessaan. Aineistoni perusteella näyttäisi tosin siltä, että ystävyys-suhteissa maahanmuuttajataustaisten ystävien toinen kotimaa koetaan positiiviseksi asiaksi ja mielenkiintoiseksi keskustelunaiheeksi. Toisaalta osa maahanmuuttajataustaisista nuorista viettää aikaansa lähinnä muiden maahanmuuttajataustaisen kanssa, mikä voi johtua nuorten omasta halusta tai siitä, että ystävyys-suhteiden luominen on vaikeaa niin kutsutun valtaväestön kanssa.

Monikulttuurisuuden sijaan maailmankarttaan pohjaava tutkimusmetodi johti tutkimuksessani vahvemmin kansainvälisyyteen ja interkulttuurisuuteen liittyvään puheeseen: nuoret miettivät omaa suhdettaan eri maihin, kulttuureihin ja ihmisryhmiin. Toisaalta nuorten sanallistamien maailmojen tilallinen kirjavuus vaihteli paikallisista harrastuspaikoista kansallisvaltioihin ja globaaliin yhteisöön. Nuoret muodostavat siis kattavasti kosketuspintoja erilaisiin tilallisiin skaaloihin ja sijainteihin, kuten Pirjo Jukarainenkin (2000, 103) korostaa.

Tässä luvussa olen pohtinut kolmanteen tutkimuskysymykseeni liittyen nuorten tila- ja kulttuurikäsitteiden kiinnittymistä territoriaaliseen tilaan. Vaikka kansallisvaltiot näyttelevät suurta roolia nuorten maailmankuvissa, on heidän tilallinen ymmärryksensä moninaista ja verkottunutta. Kuulumisen tunnetta muodostuu sekä henkilökohtaisesti koettujen paikkojen että institutionaalisen kotimaa-puhunnan kautta.

7.3 Maailma kartalle: geopolitiisesti jakautunut maailmankuva

Seuraavaksi käsittelen nuorten maailmankuvien geopolitiista jakautumista. Aluksi tarkastelen ilmiötä läheisyyden ja kaukaisuuden tunteiden ja niiden rakentumisen kautta. Näissä tilallisen kiinnittymisen ja samastumisen prosesseissa hyödynnän topologian ja topografian käsitteitä. Tämän jälkeen keskityn nuorten eri maanosia, kulttuureja ja maita koskeviin käsityksiin ja arkipäiväiseen geopolitiikkaan toiveineen ja pelkoineen (vrt. Pain, Panelli, Kindon & Little 2010). Lopuksi käsittelen nuorten geopolitiisesti jakautunutta ymmärrystä Euroopasta. Tämä luku tekee näkyväksi läntistä maailmaa ja kansallisvaltioita korostavien diskurssien voimaa nuorten mielikuvituksen jäsentäjinä, sillä ihannoidun lännen lisäksi kansallisvaltiot muodostavat pääosin se kielen, jolla nuoret eri alueista puhuivat.

7.3.1 Lähellä ja kaukana

Nuorten tilallinen kiinnittyminen ja kuuluminen ovat vaihtelevaia ja vaikeasti ennustettavia, vaikka yhteiskunnallisesti heidän oletetaan kiinnittyvän paikallisesti ja institutionaalisesti (Kallio, Häkli & Bäcklund 2015). Nuorten maailmankuvissa ”yhdistyvät topografinen sijaintitietoihin ja välimatkoihin perustuva opittu alueellinen tietämys sekä topologinen kokemuksellisuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin perustuva ymmärrys (Rinne & Kallio 2017, 28). Yleensä nuorten spatiaalinen kuuluminen onkin topologista, mutta topografisen logiikan alla. Analyysissäni pyrin erottelamaan näitä nuorten erilaisia – joskin yhteenkietoutuneita – käsityksiä maailmasta geopolitiisten asetelmien syntyprosessien hahmottamisen vuoksi.

Nuoret merkitsivät läheisiksi tai kotoisiksi ja vastaavasti kaukaisiksi tai vieraiksi kokemiaan alueita, paikkoja tai vaikkapa kulttuureja jo aineistonkeruuprosessin aikana erillisessä karttaosuudessa. Vaikka jäsenitys oli näennäisesti varsin samanlainen kuin toinen, positiivisiin ja negatiivisiin alueisiin ja paikkoihin perustuva, karttaisuus, paljasti se monessa tapauksessa erilaisia asioita nuorten maailmankuvien topologiasta ja topografisesta jäsentämisestä.

Kotoisaksi tai läheiseksi merkityt alueet olivat useimmiten sellaisia, joissa nuoret olivat käyneet, tai joissa he haluaisivat käydä, joissa asui heidän sukulaisiaan, tai joista he tiesivät paljon. Heille oli siis muodostunut jonkinlainen side kotoisaksi koettuun alueeseen, eli siitä oli muodostunut paikka (vrt. Tuan 1977/2001, 6–17). Toisaalta side merkittyy alueeseen saattoi olla varsin löyhä, esimerkiksi isoäidin syntymäpaikka (Karjala) tai lempiruoka, joka yhdistettiin tiettyyn maahan (esimerkiksi kebab

Turkkiin). Osa nuorista hahmotti kotoisuuden käsitettä myös niinä alueina, joissa he kokivat voivansa asua (ja tuntea silti olonsa kotoisaksi). Tällöin alueen koettu kulttuuri vaikuttaa kokemukseen. Itseasiassa myös alueen ilmastolla on merkitystä – osa pitää lämpimistä maista, osa talvesta ja lumesta. Näin nuoret kokevat ja määrittelevät läheisyyden ja kotoisuuden monella eri tavalla. Tila merkityksellistyykin hyvin eri tavoin eri ihmisille, ja tärkeiksi koetut paikat voivat sijaita fyysisesti hyvinkin kaukana. Katharyne Mitchell ja Sarah Elwood (2012) huomasivat tämän kartoittaessaan seattlelaisten nuorien tärkeiksi kokemia paikkoja: Seattlen kartta ei riittänyt nuorille, sillä heidän tärkeimmiksi kokemat paikat sijaitsivat muun muassa New Yorkissa ja Thaimaassa.

Suurin osa aineistoni nuorista kokee Suomen itselleen läheisenä ja kotoisana paikkana (69 täysin vihreää Suomea). Tämä ei ole yllättävää, sillä moni mieltää Suomen *kotimaaksi*, jolloin kotoisuuden tunne muodostuu paitsi itselle tutusta ympäristöstä ja kotipaikasta myös kansallisesta kuulumisesta. Kirsi Pauliina Kallio (2014, 218) toteaa oman vastaavan tyyppisen hieman laajemman koululaisia koskevan aineistonsa perusteella, että osa lapsista kokee kuulumista vahvan kansallisen kontekstin läpi, jolloin Suomi näyttäytyy ihannoituna ja *parhaana paikkana maailmassa*. Tällöin nuorten asenteissa voidaan nähdä patriootista ihanteellisuutta (Vrt. Aittokoski 2016). Toisaalta kansallinen konteksti voi olla myös itsestään selvä taustakulissi, joka ei hahmotu lainkaan tärkeäksi – edes mainittavan arvoiseksi – asiaksi (Kallio 2014, 218). Omassa aineistossani on löydettävissä vastaavanlaisia kuulumista todentavia ajatusrakennelmia. Suhtautuminen Suomeen on useimmille korostuneen positiivista ja *kotimaa*-keskeistä, ja nuoret kuvailivat Suomea usein puhtaan luonnon, yhteiskunnan rauhallisuuden ja toimivuuden kautta. Havainto on pitkälti yhdenmukainen oppikirjojen tuottaman Suomi-kuvan kanssa (ks. luku 6.1.2), mikä kertoo sosialisoinnin toteutumisesta koulun kontekstissa.

Aineistoni nuoret peilasivat Suomea sen turvallisuuden ja hyvinvoinnin kautta myös muuhun maailmaan – täällä ei ole sotia eikä ruuasta pulaa. Suomi piiryy nuorten puheessa esiin matkailumainos-tyyppisenä kuvaelmana eli lumisena ja kylmänä tuhansien järvien maana, johon kuuluvat oleellisesti myös sauna ja yötön yö. Monen nuoren esiintuoma Suomi-kuva perustuukin suurelta osin varsin ulkokohtaisiin asioihin ja käsityksiin Suomesta – ei niinkään omiin kokemuksiin. Esimerkiksi vaikka koulu hahmottuu erityisesti nuorten kirjoitelmissa negatiiviseksi pakkotoiminnoiksi, näyttäytyy koulutus hyvän terveydenhuollon ohessa tärkeänä osana nuorten Suomi-kuvaa. Nuoret sanallistivat siis omakohtaisen kansallisen identiteetin sijaan pikemminkin Suomen identiteettiä ja imagoa (vrt. Paasi 1986, 34–36). Näin kansallinen

kuuluminen piirtyi esiin institutionalisoituna topografisena ilmiönä. Toisaalta erityisesti Suomen luonto ja hieman yllättäen myös maaseutu (aineiston nuoret asuivat kaupungissa) koettiin myös henkilökohtaisesti tärkeäksi asiaksi esimerkiksi mökki-reissujen, harrastusten, pihalla puuhastelun, retkeilyn ja kauniiden maisemien kautta. ”Se on kiva, kun *meillä* on niin paljon järviä, ja ne on puhtaita järviä, ni sie voi uida”, *Elisa* (9. luokka, kursivointi lisätty) tiivistää. Luonnonympäristö ja maailmankuva linkittyvätkin usein vahvasti yhteen (Tuan 1990, 79–80).

Myös sosiaaliset suhteet ja erityisesti perhe kytkeytyvät nuorten suomalaisuuden kokemuksiin. Jo pelkästään *suomalaisuus* saattaa näyttäytyä merkittävänä kotoisuutta ylläpitävänä ilmiönä, vaikka itse suomalaisuuteen liitetäänkin myös negatiivisen omakuvan mukaisia määreitä kuten vähäpuheisuutta ja jöröyttä (ks. seuraava kappale). Näin kuuluminen limittyy herkästi kansallisuuteen, ei niinkään omaan toimijuuteen tai kansalaisuuteen (vrt. Harinen 2000). Ilmiön taustalla vaikuttaa institutionaalinen kuulumisen politiikkaa (ks. Yuval-Davis 2006, 2007, 2011) ylläpitävä identiteettipuhe. Ylipäätään opittu Suomi-puhunta yhdistyy nuorten omiin tuntemuksiin – karttojen avulla nuoret ilmaisivat siis sekä institutionaalista spatiaalista sosialisaatiota että omaa tilallista kuulumistaan (vrt. Kallio ym. 2015, 105). Aineistoni nuorten käsitykset suomalaisuudesta ovat yhteneväisiä yleisen Suomi-kuvan kanssa, sillä suomalaiset pitivät kaikkein suomalaisimpina sanoina esimerkiksi itsenäisyyttä, kotimaata, vapautta, luontoa, oikeutta, elämää, demokratiaa, koulua ja koulutusta sekä elintasoa (ks. Anttila 2007, 191, vrt. myös Virrankoski 2001). Muutamalle nuorelle Suomi oli kuitenkin lähinnä neutraali paikka, jossa ei ole mitään erityisen kivaa tai erityisen huonoa: ”Kyllä se menee” (*Anna*, 9. luokka), tai ”Se on semmonen fluent” (*Belinda*, 9. luokka). Suomi, eikä joku muu valtio, nyt vaan sattuu olemaan se paikka, jossa he asuvat. Jokunen nuori oli siis värittänyt Suomen keltaisella, mutta vain yksi punaisella. Lisäksi yksi nuorista ei ollut värittänyt Suomea lainkaan, mutta sanoi sen olevan ”ihan jees”.

Osalle nuorista kansallista kontekstia tärkeämmäksi muodostui omakohtainen side ja tuntemus kuulumisesta eli emotionaalinen kiinnittyminen johonkin (vrt. Yuval-Davis 2006, 2007, 2011). Neljä nuorta rajasikin itselleen läheiseksi vain eteläisen Suomen, ja yksi nuori merkitsi Suomen lukuun ottamatta aivan pohjoisinta osaa. Perusteluiksi nuoret esittivät joko sen, että he eivät ole käyneet ei-läheisiksi kokemallaan alueella, eli heille ei ole muodostunut minkäänlaista sidettä siihen tai sen, että Pohjois-Suomi tuntuu alueelta, jossa ei ole oikein mitään ja joka on liian erilainen muuhun Suomeen nähden alueen ilmaston ja suuren lumimäärän vuoksi. Tällöin kansallisvaltio Suomi ei edusta näille nuorille niin vahvasti yhteistä kuviteltua yhteisöä (vrt. Anderson 2007), vaan Suomeen sisältyy myös vierailta ja kaukaisilta tuntuvia alueita.

Ainoastaan kaksi nuorta ei sisällyttänyt Suomea tai sen alueita itselleen lainkaan läheiseksi tai kotoisaksi paikaksi. Suomi ja suomalaisuus hahmottuivatkin heille myös oppikirjoissa ajoittain esiintyvän suppean ja negatiivisen kansallisen omakuvan kautta liian kaukaisena, pienenä ja sulkeutuneena maana, jossa ihmiset ovat liian vakavia, sulkeutuneita ja epäkohteliaita ja käyttävät liikaa alkoholiakin (vrt. esim. Apo 1998; Hellsten 1997, 121–127; Jalava 2002, 164; Laurén 2012; Peltonen 1998, 22–23). Myös Suomen ”niinku niin jälkeenjääny” suhtautuminen seksuaalivähemmistöjen tasa-arvoiseen asemaan sai yhden kommentin osakseen (*Lotta*, 9. luokka). Suomen neutraalius tai negatiivisuus tuntuikin perustuvan koettuun maantieteelliseen ja henkiseen syrjäisyyteen, ja siten eräänlaiseen topologiseen kaukaisuuteen. Osa nuorista ihailee läntisiä ulkomaita ja kokee viihtyvänsä niissä paremmin. Esimerkiksi *Jaanan* (7. luokka), *Viljan* (9. luokka) ja *Monan* (9. luokka) Suomi piirtyi esiin pienenä ja mitätömänä paikkana verrattuna läntisen ja eteläisen Euroopan suuriin kaupunkeihin, laajoihin ostosmahdollisuuksiin sekä muodikkaisiin ja sosiaalisiin ihmisiin. *Mona* tiivistää, että Suomessa ei ole oikein mitään, mutta Lontoossa on ihan kaikkea. Näin Suomi paikantuu osittain diskursiivisesti ihaillun lännen ulkopuolelle.

Osa nuorista oli merkinnyt ainoastaan Suomen kotoisaksi sijainniksi, mutta suurimmalla osalla oli useita kotoisaksi merkittyjä alueita. Erityisesti pohjoinen ja läntinen Eurooppa sekä Anglo-Amerikkana käsitetty Pohjois-Amerikka näyttäytyvät nuorille kotoisina ja läheisinä paikkoina. Suomen jälkeen ylivoimaisesti kotoisin alue tutkimukseen osallistuneille nuorille onkin Ruotsi (37 plus 8 osittaista merkintää). Muita erityisen kotoisia maita ovat Iso-Britannia, USA, Saksa, Espanja, Kanada, Norja ja Tanska. Koettua läheisyyttä tuntuukin lisäävän länsimaisten diskurssin mukaisesti *länsimaalaiseksi* ymmärretty elämäntapa, kristinusko, demokratia ja populaarikulttuuriset yhteydet. Esimerkiksi *Tomi* (9. luokka) mieltää kotoisuuden sitä kautta, missä hän voisi asua ja kokee tällaisiksi alueiksi nimenomaan länsimaat (Euroopan ilman Venäjää, Pohjois-Amerikan, Australian ja Uuden-Seelannin). Itäisemmistä maista Kreikka ja Viro tuntuvat kotoisilta ja useat Japani-harrastajat olivat nimenneet myös Japanin (ja joissain tapauksissa myös Etelä-Korean) itselleen läheisiksi. *Aino* (7. luokka) pohtii kotoisuutta näin:

”Ne on just ne, että koska tavallaan.. jos mä nyt muuttaisin vaikka johonkin päin Eurooppaa, niin kyllä mä nyt sit varmaan äkkiä siitä saisin kodin, koska sie on kuitenkin jollain tavalla samanlaista, kun jossain Suomessa on tai Ruotsissa on tai jossain semmosessa, mikä on semmonen tuttu maa, koska nih, no Eurooppa on Eurooppa ni sitten sinne olis niinku helpompi kotiutua ku johki tämmötteeseen Intiaan tai Afrikkaan tai jonnekin tämmötteeseen, ni mä en oo sitä värittäny koska mä en nyt tunne sitä ittelleni kodiks, mutta mä en tunne sitä myöskään sillai, että mä en vois ikinä tuntee sitä kodiks”.

Aino siis ajattelee, että hän voisi ylittää vierauden tunteen, mikäli hän tutustuisi maahan paremmin. Suomen ja länsimaiden kotoisuutta lisää myös jaettu tai ymmärretty kieli. Esimerkiksi *Annille* (9. luokka) ulkomailla tulee herkästi ulkopuolinen olo, koska hän ei ymmärrä, mistä muut puhuvat. Suuri osa nuorista kuitenkin puhuu ja ymmärtää englantia varsin hyvin, joka lisää varsinkin Ison-Britannian ja Anglo-Amerikan koettua läheisyyttä. Osa nuorista olikin valinnut kotoisiksi paikoiksi lähinnä englanninkielisiä maita, koska sitä osaavat puhua melkein kaikki ihmiset ”Paitsi joku.. joku tyyppi, joku.. siellä sademetsissä ei ees osaa puhua englantia. Tai mitään muutaakaan kieltä ku se oma” (*Niko*, 7. luokka). Näin englanninkieliseksi ymmärretyn lännen ympärille hahmottuu ulkoinen Toinen (vrt. Haldrup, Koefoed & Simonsen, 2006).

Myös turismi lisää koettua läheisyyttä tai kotoisuutta. Maat, jossa nuoret ovat käyneet, tuntuvat tutummilta. Esimerkiksi *Emmille* (7. luokka) Ruotsi ja Viro ovat Suomen lisäksi läheisiä, koska hän on käynyt niissä. Turismi vaikuttaa läheisyyden tunteeseen myös toivotun matkailun kautta. Moni nuori haaveilee matkustavansa esimerkiksi Yhdysvaltoihin tai jopa muuttavansa sinne asumaan. Fyysisen kaukaisuutensa vuoksi maahan ei kuitenkaan ole niin helppoa tai edullista matkustaa, joten moni nuori oli värittänyt Yhdysvallat karttaan keltaiseksi. Yhdysvallat edustaa siis eräänlaista läheisyyden ja kaukaisuuden rajatilaa – maa sijaitsee fyysisesti kaukana, mutta se tuntuu läheiseltä ja jopa ihanteelliselta. Se on siis topologisesti läheinen, mutta topografisesti kaukainen maa. Australia ja Kanada mieltyvät nuorille länsimaiksi, mutta maat tuntuvat osasta kotoisilta, osasta vierailta. Niiden vieraus johtuu fyysisen kaukaisuuden lisäksi siitä, että nuoret eivät tiedä niistä paljoakaan. Australian vieraus ja kaukaisuus edustaakin nuorille jännittävää ja eksoottista, mutta kuitenkin turvallista ja rauhallista yhteiskuntaa. Se on monelle haaveiden matkakohde, eikä kukaan nuorista merkinnyt Australiaa negatiiviseksi alueeksi. Erityisesti Yhdysvaltojen, mutta myös Kanadan ja Australian läheisyys perustuu siis topologiseen koettuun läheisyyteen.

Paikasta tulee kotoisa ja siihen muodostuu kuulumisen tunne, kun vieras ympäristö omaksutaan ja ”omitaan” (Haarni ym. 1997, 17). Nuorten matkailun kautta syntyneet negatiiviset mielikuvat ja kokemukset limittyvätkin usein vieraaksi nähtyyn kulttuuriin. *Turistin katse* rakentuu eron kautta. Tämä eron kokemus vaihtelee yksilön historiallisen ja yhteiskunnallisen taustan sekä hänen sosiaalisen ryhmäidentiteettinsä mukaan (Urry 2006, 220–221). *Aino* (7. luokka) on matkustellut paljon, ja hän on värittänyt suurimman osan maista, joissa on käynyt, positiivisiksi. Esimerkiksi Meksikossa on ”vaan kaikkee, hyvää ruokaa ja ystävällisiä ihmisiä ja sellasia”. Kaikista

kohteista hänelle ei ole kuitenkaan jäänyt yhtä positiivinen mielikuva, ja esimerkiksi Intian hän koki turvattomaksi ja pelottavaksi paikaksi:

”Se on niin semmonen.. köyhä maa ja semmonen, et sie on oikeesti kadulla niitä lemmiä ja se liikenne on semmosta, että kahella kaistalla voi ajaa viis autoa vierekkäin ja ne on ihan, oikeestaan, aika kauheita paikkoja (naurua). Sie voi nähä ihan mitä vaan”.

Koetun pelon limittyminen alueen todelliseen turvallisuuteen ei tässä paikan merkityksellistymisessä ole tärkeää, sillä pelon tunne on herkästi politisoitunutta (ks. esim. Ahmed 2004). Vaikka paikkaan liittyy usein turvallisuuden tunne, on myös olemassa *pelon paikkoja*, joihin suhtautumiseen liittyy negatiivisia tunteita (Haarni ym. 1997, 17). Topofobia tarkoittaa kielteisiä paikkaan liittyviä tunteita tai jopa pelkoa vastakohtana topofilialle eli paikkaan kiinnittymiseen liittyville turvallisuuden ja rakkauden tunteille (Tuan 1990). *Ainon* mielikuvat Hong Kongista ja New Yorkista paljastavat erilaiseksi nähdyn kulttuurin vaikuttavan vierauden tunteisiin. *Aino* kertoo käyneensä Hong Kongissa, mutta kutsuu paikkaa Kiinaksi joko siksi, että hänelle kyseiset paikat merkityksellistyvät samoin, tai siksi että hän haluaa korostaa niiden erilaisuutta suhteessa länsimaiseen kontekstiin. Aino kertoo mieltävänsä Kiinan ahdistavaksi, koska se on täynnä pilvenpiirtäjiä ja hälinää: ”Mutta se on ihan kauhee maa, koska se on niin semmonen teollinen ja semmonen, et sie on tosi paljon kaikkee saasteita ja semmosia kaikkia.. semmosia..”.

Toisaalta esimerkiksi hälinästään ja pilvenpiirtäjistään tuttu New York teki *Ainoon* positiivisen vaikutuksen. Näin kohteen vieraaksi koetulla kulttuurilla tai esimerkiksi köyhyydellä näyttää olevan vaikutusta negatiivisiin mielikuviiin. Erityisesti Egypti on nuorten keskuudessa kaikista eniten mielipiteitä jakava lomakohde, sillä osaa kiehtovat pyramidit ja Egyptin muinainen kulttuuri, mutta toisaalta ”tyrkytyskulttuuri” ja köyhyys kuten pahvilaatikoissa elävät ihmiset ahdistavat toisia. Tällöin taustalla vaikuttaa ristiriita kuvittelusta historiallisesta kertomuksesta suhteessa koettuun nykyelämään ja kulttuuriin. Sekä Kiina että Egypti edustavatkin länsimaisessa diskurssissa orienttia, joten eron tekeminen perustuu myös kulttuuriseen kontekstiin. Tällainen koettu kulttuurinen etäisyys nouseekin aineistossani merkittävämmäksi kuin varsinainen fyysinen kaukaisuus.

Nuoret eivät välttämättä ole käyneet kotoisaksi tuntemissaan paikoissa tai maissa, vaan läheisyyden ja kotoisuuden tunnetta voivat synnyttää monenlaiset seikat. Tyypillisesti nuoret hahmottivat kotoisiksi sellaiset maat, jotka he kokevat luonnonoloiltaan ja kulttuuriltaan samantapaisiksi kuin Suomi. Erityisesti Pohjoismaat ovat ”tossa meidän kans samas” (*Niko*, 7. luokka) tai ”niinku mua lähellä. Mei- Suomee lähellä”

(*Joakim*, 9. luokka), ja erityisesti Ruotsi ”nyt vaikuttaa että mun mielestä aika samanlaiselta kun Suomi, että kieli on vaan eri” (*Niklas*, 9. luokka). Suomea ja Pohjoismaita sekä osittain myös Viroa yhdistävät nuorten mielestä luonto, maisemat, rauhallisuus ja se, ettei tarvitse pelätä. Samoin Pohjois-Amerikkakin on ”justiin vähän samantyylistä maata ku täällä Suomessa” (*Juhana*, 9. luokka) muun muassa jääkiekon, ilmaston ja tutun elokuvateollisuuden kautta. Pohjoismaita sekä Yhdysvaltoja ja Kanadaa yhdistetään Suomen luontoon ja kulttuuriin vahvasti myös oppikirjoissa. Nämä alueet ovat siis politisoituneet nuorten mielissä läheisiksi moninaisen sosialisatioprosessin kautta. Me-puhunta yhdistetään jossakin määrin myös Länsi- tai Keski-Eurooppaan, jossa asioiden katsotaan olevan samantapaista kuin *meilläkin* on. Kotoisaksi tämän alueen tekee:

”No just se, et siellä on niinku se sama valuutta, ja niin eurot ja kaikki semmoset, et sie on niinku samoja asioita vähän niinku joka puolella Eurooppaa. Niinkun varmasti joka maasta löytyy jotain niinku Euroopan semmosia.. juttuja, mitä on kaikissa maissa. Euroopassa” (*Aino*, 7. luokka).

Kotoisten alueiden ja paikkojen ympärille hahmottuvat kaukaisilta ja vierailta tuntuvat alueet. Moni aineistoni nuori olikin värittänyt kaikki muut paitsi kotoisiksi tuntuvat alueet punaisiksi koetun vierauden vuoksi. Tosin esimerkiksi Itä-Eurooppa oli saatettu jättää kokonaan värittämättä neutraaliuden merkiksi – se hahmottui rajapinnaksi tutun ja vieraan välille. Tämä on yleinen geopolittinen diskurssi Euroopan rakentamisessa, kuten Merje Kuus (2004) korostaa.

Vähäisen tietomäärän ja fyysisen kaukaisuuden lisäksi kaukaisuuden tunnetta lisäävät erilaisuuden kokemus tai koettu inhottavuus tai epävakaus. Tällaisten tunteiden vertailukohtana toimivat Suomi tai muut länsimaat. Näiden ulkopuolella esimerkiksi Etelä-Amerikassa, Afrikassa, Lähi-idässä ja Kiinassa tai muualla Aasiassa (sekä yleensä myös Venäjällä) on nuorten mukaan erilaista: ”No kun se ympäristökin on sellasta ihan erilaista, ja ja niinku se ei oo samanlaista kun Suomessa, ni sit se ois outoo” (*Ilona*, 9. luokka). Vierauden tunnetta lisäävät väenpaljous ja saasteet erityisesti Japanin, Kiinan ja Intian kohdalla – länsimaissa tällaiset määreet eivät haittaa samalla tavalla. Nämä seikat yhdistetään myös oppikirjoissa erityisen vahvasti kyseisiin Aasian maihin (ks. luku 5.4.5, ks. myös Mikander & Holm 2014). Vaikka *Petteri* (7. luokka) on hyvin kiinnostunut Kiinan ja Japanin historiasta ja kulttuurista, hän ei sisällytä niitä kotoisiin maihin, koska ”Niin en mä oikein tunne, et sie vois.. sillai asua et”. Ne ovat niin isoja maita, ja niissä *Petteri* tuntisi olonsa jollain tapaa ulkopuoliseksi. *Petteri* kyllä tiedostaa, että hänen kotoisaksi tuntemansa Yhdysvallatkin on iso maa, mutta asiaan liittyy myös mielikuvia kehittyneistä ja kehittyvistä maista. *Aino* (7. luokka) jopa toteaa, että ei näe Kiinassa mitään samaa kotimaahan verrattuna, paitsi

Kiinasta tuotavat lelut ja muut kulutustavarat, eikä hän koekaan Kiinassa olevan ”mitään sellasta hyvää”.

Myös köyhyys, alhainen hygieniataso, rikollisuus ja erilainen kulttuuri eli esimerkiksi vaikkapa erilaiset tavat, arvot, uskonto ja elämäntyyli aiheuttavat vierauden tunnetta. Nuoret mieltävät ihmisten käyttäytyvän eri tavalla länsimaiden ulkopuolella, vaikkapa Afrikassa. Vastaava ajatusrakennelma näkyy oppikirjojen maailmankuvassa, jossa länsi ja muu maailma hahmottuvat binääristen vastakohtaisuuksien kautta (ks. luvut 5.3, 5.4 ja 6.2). Länsimaiden ulkopuolista aluetta ei juuri käydä opetuksessa läpi, joten sen vieraus tulee myös epätietoisuudesta.

Vaikka Eurooppa tuntuu suuresta osasta nuorista kotoisalta ja tutulta, kokee moni nuori Venäjän kaukaiseksi ja vieraaksi alueeksi. Geopolitiikka vaikuttaa myös tällaisissa topologisissa yhteyksissä (vrt. Amin 2004). *Sofia* (7. luokka) perustelee asiaa näin: ”Siit on niin iso osa tota Aasiaa. Ja sit se on mulle jotenkin tosi vastenmielinen maa, mä en haluais käydä Venäjällä. Vaikka onkin tos naapurissa, mutta.. silti”. Venäjä ei myöskään houkuttele suurinta osaa nuorista matkailumaana: ”No sinne ei ainakaan tekis mieli niinku matkustaa, vaikka se on ihan tossa niinku naapurissa. Sinne olis niinku helppo varmaan mennä mutta niinku.. emmä tiä” (*Aura*, 7. luokka). *Emmi* (7. luokka) perusteelekin, että ”No en mä muutenkaan oo jotenkin ikinä tykänny Venäjästä, se on ollu vähän semmonen, että en ikinä haluais mennä sinne. Emmä tiedä, mikä siinä on, mutta”.

Vierauden tunnetta lisäävät myös kyrilliset aakkoset, sillä vaikka *Sofia* (7. luokka) on saanut uutisten perusteella venäläisistä kuvan puheliaina ja ”varmaan ihan mukavina ihmisinä”, epäilee hän kommunikoinnin venäläisten kanssa olevan mahdotonta: ”Ni sitten olis ne kirjaimet, ja niistä ei sais mitään selvää ja”. Vain muutama nuori onkin käynyt maassa, eli Venäjä on nuorille vieras myös konkreettisesti. Tosin vaikkapa Yhdysvalloissakaan ei kovin moni nuori ole käynyt. Jopa venäläiseksi itsensä mieltävälle *Marialle* (9. luokka) itäinen Venäjä tuntuu kaukaiselta paikalta: ”Niin nii ku siit ei yleensä edes puhuta venäjän kielellä. Se on niinku ihan niinku.. siel niinku noilla on eri kieli ja eri maa niinku ja tälle”. Venäjän vieraus ja topologinen kaukaisuus on yleinen diskurssi myös oppikirjoissa (ks. luvut 5.4 ja 6.1.4). Koska Venäjää käsitellään paljon opetuksessa, se politisoituu nuorille herkemmin kuin vähemmälle kosketukselle jäävät maat.

7.3.2 Länsimainen diskurssi ja geopolitiikan ilmansuunnat

Seuraavaksi avaan länsimaisen diskurssin voimakkuutta sekä ilmiöön liittyviä geopoliittisia asemointeja suhteessa itään ja etelään. Suomi sai nuorten kartoissa varsin luonnollisesti eniten positiivisia merkintöjä osakseen (53 täysin vihreää sekä 26 positiivista merkintää eri paikkoihin ja kaksi entiseen Karjalaan liittyen). Suomen lisäksi nuoria miellyttävät eniten Etelä- ja Länsi-Euroopan sekä Anglo-Amerikat maat, alueet ja kaupungit sekä Australia. Espanja (38 vihreää sekä 3 vihreää merkintää Kanarian saarille), Italia (36 vihreää), Iso-Britannia (32 plus 3 vihreää merkintää liittyen eri alueisiin), Saksa (30 vihreää) ja Ranska (25 vihreää) sekä perinteiset *länsimaat* Yhdysvallat (31 vihreää plus 26 vihreää merkintää liittyen eri alueisiin), Kanada (24 vihreää plus 2 vihreää merkintää liittyen eri alueisiin) ja Australia (21 vihreää plus yksi vihreä merkintä paikkaan liittyen) saivat eniten positiivisia merkintöjä aineistossani. Lisäksi Ruotsi (23 vihreää plus 9 vihreää merkintää eri alueisiin liittyen), Viro (19 vihreää plus 1 vihreä merkintä paikkaan liittyen) ja Tanska (22 vihreää) viehättivät nuoria. Toisaalta myös Madagaskar oli väritetty vihreällä 25:een karttaan.

Nuorten positiivisten mielikuvien syntyyn vaikuttavat esimerkiksi turismi, media ja urheiluun liittyvät ilmiöt (ks. luku 7.1) sekä länsimaisiksi katsotut määreet vaikkapa taloudellisesta hyvinvoinnista. Erityisesti Yhdysvallat saa nuorilta poikkeuksellisen paljon ylistäviä kommentteja osakseen: Se on hieno ja mahtava iso valtio. *Mona* (9. luokka) mieltää Yhdysvallat myös ”vapauden maaks”. Yhdysvallat on monelle haa-veiden matkakohde, johon limittyvät muun muassa tv-sarjojen ja elokuvien luomat paljon odotuksia sisältävät mielikuvat, suuret kaupungit ja hienot rannat, ostosmahdollisuudet, nähtävyydet, jääkiekko ja julkikset: ”Los Angeles ja New York unelma-kaupunkeja. Lämpimii isoja shoppailukaupunkeja” (*Hilda*, 7. luokka). Tai kuten *Ilona* (9. luokka) tiivistää:

”Mä oon aina tykänny vaan Amerikasta, ku sie on just niinku kaikki julkikset on just jossain Los Angelesissa ja tällei, ni sit mä oon aina tykänny vaan Amerikasta. Ku sie on just sellanen, kaikkien elokuvien ja musiikin sellanen keskus tai sellanen”.

Moni nuori yhdistää Yhdysvaltoihin esimerkiksi rikollisuuden, liikalihavuuden, huo-non terveydenhoitojärjestelmän sekä liian laiha kauneushanteen, mutta nämä seikat eivät kuitenkaan juuri laske Yhdysvaltoihin liitettyjen positiivisten huomioiden määrää – ne saattoivat lähinnä johtaa maan keltaiseksi värittämiseen. Merkittävää on, että usein negatiiviseksi nähdyssä Venäjässä edes Sohtsin talviolympialaiset eivät tuottaneet positiivisia merkintöjä. Toisaalta esimerkiksi Iso-Britannia mielletään *historialli-*

sesti hyväksi ja turvallisiksi Euroopan maaksi, jossa on hyvät oltavat, ja Ranskaan liitettyissä mielikuvissa muodikkaat ihmiset syövät macaron-leivoksia Eiffel-tornin juurella.

Ihannoidun lännen vastaparinä itä erottuu nuorten värittämissä kartoissa usein ainakin osittain punaisena alueena. Tällaisiin merkintöihin kiteytyy arkipäiväinen ihanteisiin ja samastumiskohteisiin sekä pelkoihin ja inhoihin yhdistyvä geopolitiikka (vrt. esim. Pain & Smith 2008; Pain ym. 2010). Nuorten keskuudessa inhotuimpia maita ja alueita ovatkin Venäjä, Lähi-itä ja Pohjois-Korea. Myös Kiina, Intia ja Japani sekä Turkmenistanin ja Uzbekistanin alue koetaan verrattain usein negatiivisiksi.

Venäjä on kuitenkin kaikista maista inhotuin. Ylipäätään Venäjä tuntuu olevan maa, josta voi vain olkia kohautellen sanoa *no koska Venäjä*, eli en vain tykkää siitä. Nuorista 45 on värittänyt sen kokonaan punaisella, ja yksi on värittänyt tietyn alueen Venäjästä punaisella. Lisäksi neljä nuorta on värittänyt Venäjän puna-keltaiseksi negatiivisen ja neutraalin välimaastoon. Monisyistä suhtautumista Venäjään kuvaa erään nuoren kartta, jossa punainen väri edustaa Venäjän poliittista tilannetta ja Ukrainan kriisiä, vihreä jääkiekkoa ja keltainen sitä, että nuori ei tiedä juuri muuta Venäjästä. Yksi nuori onkin laittanut Venäjän kelta-vihreäksi, koska maa on samaan aikaan sekä pelottava että kiehtova. Nykyään Suomen ja Venäjän välinen suhde on moninainen ja laaja, mutta virallisessa yhteiskunnallisessa kerronnassa keskitytään lähinnä valtioiden väliseen viralliseen suhteeseen (Laine 2014). Vain neljä nuorta on värittänyt Venäjän vihreäksi. Osalla heistä on sukujuuria maassa, ja he ovat myös viettäneet aikaa siellä. Muuten nuorten Venäjään liittämät positiiviset asiat ovat lähinnä yksittäisiä kommentteja kauniista maisemista, hyvästä ruuasta ja laajasta teollisuudesta. Muutama nuori tosin huomauttaa, että negatiivisista ilmiöistä huolimatta Venäjältä löytyy varmasti myös hyviä alueita tai asioita. Esimerkiksi *Niklaksen* (9. luokka) Venäjä on neutraali, ja hän on kirjoittanut Venäjän kohdalle ”rajanaapuri”.

Venäjään liittyvät negatiiviset käsitykset liittyvät rikollisuuteen ja yleiseen levottomuuteen, huonoon elintasoon, ihmisten työkeyteen sekä ennen kaikkea Vladimir Putiniin. Peräti 26 nuorta mainitsee hänet nimeltä kuvailleen, miksi ei pidä Venäjästä. *Aino* (7. luokka) huomauttaakin, että luultavasti kaikki heidän luokaltaan on värittänyt Venäjän keltaisella tai punaisella ”Koska siellä ny on se Putin”. Haastatteluhetkellä Ukrainan kriisi oli näytävästi esillä mediassa, ja nuoret kuvailivat kuulleen Putinista uutisissa ja kotona – koulussa asiaa ei ole heidän mukaansa juuri käsitelty. Näin nuoret ovat selvästi kiinnostuneita nykyisestä valtiopolitiikasta, mutta keskeistä nuorten Venäjä-kuvassa on myös hyökkäyksen ja Suomen itsenäisyyden menettämisen pelko. Useat nuoret kertovat kuulleen mahdollisesta valloitusyrityksestä tai pohtivat sodan mahdollisuutta. Esimerkiksi *Janina* (7. luokka) kertoo pelkäävänsä, että *sieltä tulee*

joku, mutta *Juha-Pekka* (7. luokka) huomauttaa, että vaikka ”Kaverit osas sanoo, että Putin aikoo hyökätä johonkin Lappiin, mut en mää sitä usko”. *Sofia* (7. luokka) kuvailee tilannetta puolestaan näin:

”No tulee tost Putinista mieleen, et se on niin jotenkin niin ylimielinen tyyppi tai jotenkin semmonen inhottava, et se haluaa jotenkin ne vanhat rajat takasin, et se on mennyt tolle Ukrainalle, niinku et se haluaa sen Krimin takasin, ja siit tulee vähän sellainen tietynlainen pelko, et tuleeks se Suomeenkin sitten”.

Hän jatkaa:

”No se on vähän niinku, että.. kuitenkin, ei se ehkä välttämättä tuu, mutta kun ollaan kuitenkin naapurimaita, ja Suomi on kuitenkin ollu Venäjän vallan alasena, ni se vois olla ihan hyvin mahdollista”.

Moni nuori kuvailee Venäjän olevan vallanhaluinen ja sotaisa, jopa uhkaava ja pelottava. Maahan liitetään siis perinteisiä viholliskuvaan liittyviä tekijöitä (ks. esim. Connelly 2000, 744; Jonsson 2008, 58). Pelko siitä, että Venäjä voisi valloittaa Suomen, saa nuorten mielissä vahvistusta menneisyydestä: ”Mitä jos se haluaisikin Suomen takas ittelleen, niinku sillon entisaikoina, joskus aikoja sitten oli?” (*Aino*, 7. luokka). *Elias* (7. luokka) rinnastaa Putinin jopa Staliniin, ja *Piia* (7. luokka) huomauttaa, että Venäjään liittyy ”eniten pahaa historiaan liittyen”. Hän kertoo oppineensa historian tunneilla, että Venäjä yritti muuttaa Suomen Venäjäksi silloin kun ”*Me*, Suomi oli Venäjänkin vallan alla” (kursivointi lisätty). Nuoret samastuvat helposti tällaisiin omaksi koetun ryhmän sosiaalisiin muistoihin (ks. Porat 2004).

Jussi (7. luokka) on korostanut punaiseksi värittämänsä Venäjän vierautta kirjoittamalla maan kohdalle *ryssä*. Hän kertoo, että on omaksunut ilmauksen *Tuntematon sotilas* -elokuvasta ja sanoo negatiivisen suhtautumisensa Venäjään tulevan varmaankin siitä, että Venäjä sotii niin paljon. Osmo Virrankoski (2001) kuvaileekin ulkoisen puolustuksen samastuvan isänmaallisuuden perustaksi ja suomalaisten talvi- ja jatkosodan sotilaiden vetoavan vahvasti nuorten tunteisiin. Myös Kirsi Pauliina Kallio (ks. esim. 2014, 216–217, 2016a) on havainnut lasten ja nuorien tilallista kiinnittymistä ja poliittista toimijuutta käsittelevässä vastaavalla aineistonkeruumenetelmällä (MAPO-LIS) tehdyssä tutkimuksessaan, että Venäjä sai karttatehtävässä poikkeuksellisen paljon punaista väriä osakseen, ja merkinnät liittyivät suurelta osin toisen maailmansodan tapahtumiin. Koulun roolia kyseisten huomioiden taustalla voidaan kuitenkin liioitella. Esimerkiksi Jukka Rantanen (2011) tutkimuksen mukaan nuoret kuulevat tarinoita Suomen ja Neuvostoliiton välisistä sodista aktiivisesti myös vanhemmiltaan

ja isovanhemmiltaan, ja Sirpa Lappalaisen (2006) tutkimus esikoulujen kansallisuuden rakentamisesta ja rakentumisesta osoittaa jo alle kouluikäisillä olevan tietoa siitä, kuinka Venäjä vei esimerkiksi *Suomen käden*.

Nuorten negatiivinen Venäjä-kuva liittyy myös myyttisen Karjalan olemukseen. Osalle alue on tuttu iso- tai isoisovanhempien synnyinseutuna, mutta osalle se on merkityksellinen lähinnä historian kirjoista. Karjala edustaa Suomessa pysähtynyttä, ajan seisauttamaa, paikkaa, jonne voi aina palata mielikuvituksen kautta (Tuan 2006, 16–19). Karjalan kautta onkin perinteisesti luotu suomalaista identiteettiä (Mikkola 2012, 103). Vaikka evakkoon lähdöstä ja Karjalan menetyksestä on aikaa jo yli 70 vuotta, ovat muistot ja tarinat alueesta säilyneet. Paikkaa kohtaan tunnettua rakkautta vahvistaa tieto sen menneisyydestä (Tuan 1990, 99), ja Karjalaan yhdistyy voimakkaita menneisyyskuvia (Latvala 2006). *Elias* (7. luokka) on laittanut Venäjän punaisella ja aloittaa maahan liittyvän kerronnan toteamalla ”Niinku *me* ollaan tultu, mun suku tulee täältä Karjalasta” (kursivointi lisätty) viitaten isovanhempiinsa. *Tanja* (7. luokka) ja *Annika* (9. luokka) ovat kummatkin käyneet isovanhempiensa synnyinseuduilla tai haudalla rajan takana, ja heille Karjala ja oikeastaan koko Venäjä näyttäytyy kauniina ja kiehtovana. *Annika* korostaa olevansa itsekin kotoisin Pohjois-Karjalasta ja puhuvansa leveää karjalan murretta, vaikka haastattelijana en tätä kuule. Vaikka *Jussilla* (7. luokka) ei ole sukua Karjalasta, edustaa se hänelle merkityksellistä paikkaa Suomen ja Venäjän välisen sodan takia, ja siksi kun ”Ne valtas sen Karjalan”. Hänen kartassaan Karjala onkin merkitty vihreäksi, mutta muu Suomi, Tampere mukaan luettuna, on hänelle neutraalia aluetta.

Nykyinen Suomen alue on ollut myös Ruotsin vallan alla, mutta vain yksi aineistoni nuori nosti tämän seikan esiin. Asia ei siis paikannu samalla tavoin negatiiviseksi tai merkitykselliseksi kuin Suomen ja Venäjän välinen suhde. Ruotsi on ylipäätään väritetty vain viidessä kartassa negatiiviseksi. Myöskään oppikirjoissa Ruotsi ei näytty samalla tavoin uhkaavana tai vieraana kuin Venäjä (ks. luku 6.1.4). Lukuun ottamatta Venäjää Suomen lähialueet saavat muutenkin varsin vähän negatiivisia kommentteja osakseen. Norja ja Viro on kumpikin väritetty vain yhdessä kartassa punaiseksi ja tämäkin vain siksi, että niistä ei ole niin paljoa tietoa. Urheilu ja erityisesti jääkiekko ovat kuitenkin kiistanalaisia asioita naapurimaiden kilpailuasetelman vuoksi. Esimerkiksi *Viljami* (7. luokka) kuvailee Ruotsin olevan ”niinku meidän perivihollinen periaatteessa”. Vaikka maa on itsessään ihan kiva, ei Ruotsin joukkuetta voi kannustaa missään tapauksessa, ei vaikka Suomi ei edes olisi mukana kisoissa. *Aura* (7. luokka) määrittelee naapurimaa-termin niin, että naapurimaa on esimerkiksi urheilukisoissa se pahin vastustaja, mutta muuten normaalissa elämässä ei vastus ollenkaan, vaan pikemminkin läheisempi kuin muut maat.

Venäjän jälkeen inhottavimmiksi koettuja alueita nuorten keskuudessa ovat Afganistan, Pakistan ja Lähi-idän alue. Näistä Syyria, Irak ja Iran ovat kaikista negatiivisimmin koettuja alueita, mutta moni nuori on värittänyt koko tai lähes koko Lähi-idän punaisella³¹. Sota, terroristit, ISIS, köyhyys ja uskonto ovat lähes ainoita Lähi-itään liitettyjä asioita. Myös esimerkiksi Turkmenistanin ja Uzbekistanin alue sekä Egypti ja Libya samastetaan usein samantapaisiin ongelmiin eli sotiin ja terrorismiin. Terrorismi yhdistetään vahvasti islaminuskoon ja siihen, että pyritään vahingoittamaan toisia ihmisiä tai maita ilman mitään järkevää syytä: ”Must tuntuu, että ne vaan haluaa satuttaa ja tappaa ihmisiä turhaan, viattomia ihmisiä” (*Pinja*, 9. luokka). *Kim* (9. luokka) toteaa: ”Ne räjäyttelä vähän kaikkialla”. Nuorten maailmankuvissa näkyy siis neo-orientalistinen ajatus väkivaltaisista islaminuskoisista (ks. Culcasi 2006; Samiei 2010; Tuastad 2003). Moni on järkyttynyt erityisesti lasten turhista kuolemista, mutta muutama nuori kuvailee terroristien pilanneen alueella asuvien normaalia arkea viettävien ihmisten maineen. Osaa nuorista tuntuu myös ahdistuvan köyhyydessä ja sodan jaloissa elävien paikallisten ihmisten puolesta.

Nuoret kertovat kuulleensa Lähi-idästä lähinnä uutisista. He eivät muista, että näitä asioita olisi käsitelty koulussa, ainakaan kovin paljoa. Alue onkin suurimmalle osalle nuorista hyvin vieras. *Hilda* (7. luokka) on kuullut kavereiltaan, että ISIS on vaarallinen sotajärjestö, joka haluaa valloittaa koko maailman. Harva pitää ääri-islamisteja kuitenkaan varsinaisesti uhkana itselleen tai Suomelle. Konfliktit ja levottomuudet tuntuvat nuorista luonnollisesti inhottavilta, mutta Lähi-itää ei koeta samalla tavoin uhkaavaksi tai pelottavaksi kuin Venäjää – se sijaitsee kauempana eivätkä alueella tapahtuvat konfliktit siten ylety niin helposti Suomeen asti, eivätkä pakolaiskysymykset olleet haastattelujen aikaan vielä voimakkaasti politisoituneet yhteiskunnallisessa keskustelussa. Näin topografinen sijaintitieto nousee merkittävämmäksi asiaksi kuin alueiden topologinen kaukaisuus. Yksi nuori toteaa, että alueella tapahtuvat pommitukset vaikuttavat häneen lähinnä siten, ettei hän haluaisi mennä sinne lomalle. Ilmiö liittyy siihen, että saavuttaakseen edes *muukalaisen* aseman, tulee ihmisen olla jollain tapaa tunnistettu ja lähellä eli koskettavan kokijan elämismailmaa jollain tasolla (ks. Lehtonen ym. 2015, 255–257). Eräs aineiston nuorista onkin käynyt Jordaniassa lomalla ja muistelee matkaa pelottavana kokemuksena lähialueilla tapahtuneiden sotatoimien vuoksi.

Osa nuorista suhtautuu Lähi-idän tilanteeseen jopa hieman kyllästyneen oloisesti – he ovat turtuneita jatkuviin konflikteihin. ”No emmää niistä oikein tiedä. Toinen ei tykkää toisesta, toinen ei tykkää toisesta ja sit ne tappaa toisiaan”, kuvailee yhdek-

³¹ Esimerkiksi Saudi-Arabian oli värittänyt negatiiviseksi 24 ja Jemenin 14 nuorta.

säsluokkalainen *Kim*. Muutama nuori onkin kirjoittanut alueen kohdalle vain esimerkiksi ”Sotia ja ei kiinnosta mitenkään” (*Alina*, 9. luokka). Joillakin nuorilla ei ole lainkaan merkintöjä Lähi-itään, mutta alue on usein väritetty silti toiseen karttaan kaukaiseksi tai vieraaksi esimerkiksi uskontoeron takia. Vain muutama nuori on värittänyt Lähi-idän maita positiivisiksi. Nämä merkinnät liittyvä Arabiemiraattien ja Saudi-Arabian rikkauksiin, lomahaaveisiin Abu Dhabissa tai Dubaissa sekä kavereiden kertomuksiin syntymämaistaan. Esimerkiksi *Reetta* (7. luokka) muistelee Syyriasta kotoisin olevien ystäviensä kertoneen pakomatkastaan Suomeen. Lisäksi yksi nuori kokee Lähi-idän alueen kiehtovaksi nähtyään Madventuresin Jemeniä käsittelevän jakson, ja toinen nuori pitää siitä, että alueen maat vastustavat USA:n maailmanpolitiikkaa. Tämä on kuitenkin poikkeuksellista – suurin osa nuorista ei yhdistä länsimaiden yhteyttä Lähi-idän politiikkaan ja hahmottaa alueen lähinnä omana väkivaltaisena yksikkönään. Tällöin syy–seuraus-suhteet jäävät uupumaan, ja alueen ihmisiin liittyy olemuksellinen ajatus väkivaltaisuudesta ja suoranaisestä barbarismista (vrt. Nochlin 2006, 21).

Asia mieltyy nuorten kartoissa pääosin punaiseksi, mutta sieltä löytyy myös vihreää. Nuoret yhdistävät maanosan erilaisia ongelmia ja uhkia sekä toisaalta kiinnostavaa historiaa ja kulttuuria. Erityisesti Pohjois-Korea kohoo yhdeksi inhotuimmista valtioista (31 punaista merkintää). Monelle negatiivisuuden syy on diktatuurissa, mutta osa nuorista osasi kuvailla myös yksittäisiä maahan liittyviä käsityksiä kuten yhtenäisiä hiustyytlejä, valvottuja ulkoilu-aikoja ja jopa kannibalismihuhuja. Kuitenkaan Pohjois-Korea ei ole kovin tuttu monelle nuorelle – heillä on vaan uutisista muodostunut käsitys, että siellä tapahtuu jotain pahaa. Lisäksi osa nuorista sekoitti Etelä- ja Pohjois-Korean keskenään tai hahmotti ne yhdeksi maaksi.

Nuorten mielikuvat Aasiasta pelkistyvätkin helposti lähinnä Kiinan, Japaniin ja Intiaan sekä vaikkapa Thaimaahan. Aasian – tai lähinnä edellä mainittujen maiden – ongelmallisuus kulminoituu siihen, että niissä on ”liikaa ihmisiä” ja että ne saastuttavat teollisuudellaan maapalloa. Tällöin kyseiset Aasian maat vastuutetaan ympäristö-ongelmista (vrt. Fairclough 1992; Ide 2007). Kiina ja Japani edustavatkin joillekin maailman saastuneimpia alueita, ja he kokevat, että niissä olisi siten inhottava elää tai edes käydä. Osalle nuorista teollisuus näyttäytyy positiivisena asiana, eivätkä he mieti niin paljon teollisuuden ympäristövaikutuksia. Osa yhdistää Aasian teollisuuden myös lapsityövoimaan. He saattavat myös sääliä paikallisia, jotka eivät saa työstään kunnollista palkkaa ja joutuvat elämään saasteiden keskellä. He eivät kuitenkaan pohdi asiaa globaalin kaupan tai omien kulutusvalintojensa kannalta.

Lisäksi luonnonkatastrofit kuten tsunamit ja maanjäristykset liitetään ennen kaikkea Itä- ja Kaakkois-Aasiaan. Luonnonkatastrofit ovat yllättävän yleinen pelon aihe

aineistoni nuorten keskuudessa. He korostavat, että eivät haluaisi asua tai edes matkustella sellaisessa paikassa, missä vaara luonnonkatastrofeihin on. Toisaalta kukaan ei yhdistä maanjäristyksiä vaikkapa Kaliforniaan, jonne nuoret matkustaisivat pääosin todella mielellään. Vaikka alueen mittavat maanjäristykset näkyvät aika ajoin myös uutisissa, ei luonnonkatastrofit ole samalla tavoin politisoituneet nuorten mielikuvissa kyseiselle alueelle. Kaliforniaan liittyy topologista läheisyyttä (ks. luku 7.3.1), jolloin vieraaksi koettu Aasia näyttäytyy pelottavampana. (vrt. esim. Kaartinen 2004).

Japani on yksi ristiriitaisimmin koetuista maista, sillä osa nuorista pitää Japania liian teollistuneena, saastuneena ja ylikansoitettuna, mutta osalle Japani edustaa *parasta kulttuuria*. Japanin ihannoiminen onkin nuorille yksi alakulttuurin muoto, johon liittyy erityisesti animen, cosplayn ja mangan harrastaminen. Usein kiinnostus on saanut alkunsa mangan lukemisesta, ja siitä on muodostunut koko Japania ja sen kulttuuria ihannoiva ajatusmaailma ja kaveripiiri. Japani-fanit muodostavat laajoja nettiyhteisöjä ja järjestävät erilaisia tapahtumia, kuten cosplay-tapaamisia. He haaveilevat käyvänsä Japanissa tai lähtevänsä sinne esimerkiksi vaihto-oppilaaksi. Japanin ja myös Kiinan muinainen kulttuuri ja historia kiehtovat myös joitakin muitakin nuoria.

Eteläinen pallonpuolisko eli karkeasti ottaen Etelä-Amerikka, Afrikka ja osittain myös Australia edustavat aineistoni nuorille maapallon tuntemattomimpia alueita. Moni nuori jättikin laajoja alueita kokonaan värittämättä tai vaihtoehtoisesti käytti paljon neutraalia keltaista väriä karttapohjissa. Haastatteluissa selvisi, että nämä olivat usein alueita, joista nuori ei kokenut tietävänsä mitään tai juuri mitään. Erityisesti Afrikka ja Etelä-Amerikka olivat monelle tällaisia varsin tuntemattomia maanosia: ”No Afrikan noita maita on varmaan aika paljon, josta ei tiedä niinku mitään, koska ne on kuitenkin niin sellasii, et niistä tiedetään muutenkin niin vähän ilman, et sie käydään ja sillai” (*Aino*, 7. luokka). Afrikka näyttäytyy siis orienttina ja tuntemattona. Kuitenkin myös Euroopasta löytyi yllättävän paljon nuorille vieraita alueita ja maita erityisesti Itä- ja Kaakkois-Euroopassa. Samoin Australia sekä Kanada ja läntinen ja keskinen Aasia ovat sellaisia alueita, joista nuoret eivät koe tietävänsä paljoakaan. Usein tuntemattomiksi koettuihin alueisiin liittyy myös jotakin negatiivista, mutta Australiaan ja Kanadaan liitetään ainoastaan positiivisia mielikuvia. Tämä todentaa länsimaisen diskurssin voimakkuutta nuorten maailmankuvissa.

Tuntemattomaksi koettuja alueita yhdistää se, että vain harva nuori on matkustellut kyseisissä paikoissa. Jotkut nuoret sanovatkin, että he eivät voi tietää, millaista jossakin maassa on käymättä siellä. Toisaalta heillä on yleensä vahvoja mielikuvia Yhdysvalloista, vaikka he eivät olisikaan siellä vierailleet. Nuoret eivät myöskään pohdi sitä, antaako esimerkiksi omalta matkalta tuttu Alanyan rantalomakohde kovin

kattavaa kuvaa koko Turkista. Lisäksi tuntemattomaksi koetut alueet ovat vähäisemmässä roolissa oppikirjoissa (ks. luku 5.4).

Pelkästään se, että jokin nuorelle läheinen ihminen on käynyt jossakin paikassa ja kertonut heille siitä jotakin, luo mielikuvia ja tuttuuden tunnetta. Toisaalta nuorten kartoissa on paljon merkintöjä alueista, jossa he tai heidän läheisensä eivät ole käyneet, joten omakohtaisen kokemuksen puutetta ei voi pitää kovin vahvana selittävänä tekijänä. Kansallisvaltiodiskurssin vahvuutta nuorten mielissä kuvaa hyvin se, että kysyttäessä nuorilta, mistä alueesta he tietävät kaikista vähiten, nimeää moni jonkin tietyn maan. Esimerkiksi *Pinja* (9. luokka) on laittanut Chilen ja Argentiinan keltaisella, koska ”Ne on niinku mulle sellasia että en mää oikein tiedä niistä yhtään mitään. Et semmosii vähän niinku että, en oo koskaan kuullu mitään asioita suurin piirtein niinku sieltä (naurahtaa)”. Hän siis poimii Etelä-Amerikasta nämä tietyt maat, vaikka tuskinpa hän tietää sen enempää vaikkapa Surinamesta. *Elias* (7. luokka) toteaaakin, että ei ole edes kuullut kaikista maailman maista. Toisaalta moni nuori nimeää tuntemattomiksi alueiksi kokonaisia maanosia.

Etelä-Amerikkaan nuoret yhdistävät ennen kaikkea jalkapallon ja Brasilian sambakarnevaalit. Maanosa mieltyykin varsin pitkälti juuri suhteellisen positiivisesti mielletyn Brasilian kautta. Negatiivisina piirteinä näkyvät joissakin merkinnöissä maanosaan liitetyt huumeet ja erityisesti Kuubaan yhdistetty rikollisuus. Lisäksi *Lotta* (9. luokka) kertoo kuulleensa koulussa, että Etelä-Amerikassa evoluution opetus on kielletty, ja hänestä se on hyvin takapajuista. Muutama nuori kertoo alueelle suuntautuneista matkoistaan, ja yhdellä nuorella on runsaasti sukulaisia ja ylikansallisia siteitä alueella, mutta muuten nuorilta ei juurikaan irtoa sanottavaa Etelä-Amerikasta.

Afrikka on useimmissa nuorten kartoissa jätetty kokonaan värittämättä tai väritetty keltaiseksi neutraaliuden merkiksi. Ensimmäinen mielikuva Afrikasta lähes jokaisella nuorella on köyhyys, eikä köyhyyttä yhdistetäkään samalla tavoin muihin maanosiin. Vain seitsemän nuorta on värittänyt koko tai suurimman osan Afrikasta punaisella. Maanosaan liitettyjä negatiivisia asioita ovat muun muassa sairaudet, nählähätä, kuumuus, raiskaukset, merirosvot, terroristit ja sodat. *Lotan* (9. luokka) Afrikassa on punaista, koska siellä rikotaan ihmisoikeuksia ja soditaan jatkuvasti. Hän mainitsee, että esimerkiksi homoudesta voi saada kuolemantuomion. Hän kuvailee, että alueen kulttuuri on *alkeellisesti kehittyynyttä* ja uskonnot antavat ihmisille *outoja käsitteitä*. Toisaalta esimerkiksi Afrikan punaiseksi värittänyt *Petteri* (7. luokka) korostaa, että hänellä ei ole sinänsä mitään Afrikkaa vastaan, mutta siellä vain sattuu olemaan paljon köyhyyttä ja tauteja, joista hän ei pidä. Lisäksi joihinkin tiettyihin maihin yhdistetään negatiivisia asioita, esimerkiksi itäiseen Afrikkaan kuten Guineaan ja Ghanaan Ebola.

Julkisessa debatissa Afrikka näyttäytyykin usein varsin negatiivisessa valossa konfliktien ja ongelmien maanosana, mutta suurimmalle osalle aineistoni nuorista Afrikka hahmottuu lähinnä onnettoman ja vähäosaisena *kuivana* maanosana. Moni nuori yhdistää Afrikan luonnon siis nimenomaan kuivaan ja autioon hiekkamaisemaan, autiomaahan tai savanniin. Rehevä sademetsäkasvillisuus kiehtoo useita nuoria, mutta Afrikasta vain lähinnä Madagaskaskarin nähdään edustavan tätä kasvillisuustyyppiä. Oppikirjoissa Afrikkaa käsitelläänkin pitkälti luonnon, erityisesti aavikoiden ja savannien, kautta (ks. esim. luku 5.4.4). Kukaan aineistoni nuorista ei ole käynyt Afrikassa Pohjois-Afrikkaa lukuun ottamatta, eivätkä he hahmota Afrikkaa juurikaan (poikkeuksena Egypti) turismin kautta. Myös Hannele Cantellin (2011) nuorten maantieteellisiä käsityksiä kartoittavassa tutkimuksessa ilmeni, että nuoret mieltävät Afrikan köyhyyden ja kuivuuden sekä hänen tutkimuksessaan myös AID-Sin kautta. Cantellin tutkimuksessa nuoret ilmaisivat mielikuviaan vain kuvailemalla aluetta kolmella sanalla, joten on mahdotonta sanoa, mielsivätkö nuoret alueen negatiiviseksi vai sääliä ja auttamishalua tuntien, kuten pääosa aineistoni nuorista.

Osalla aineistoni nuorista on positiivinen kuva joistakin Afrikan maista lähinnä maahanmuuttajataustaisten kaverien välityksellä. Esimerkiksi Somalia on väritetty viiteen karttaan vihreäksi³² juuri sieltä lähtöisin olevien ystävien ja koulutovereiden vuoksi. Moni Somalian vihreäksi värittäneistä ei kuitenkaan yhdistä Somaliaan sisällissotaa tai muita ongelmia, vaan he näkivät maan kaverien kertomusten perusteella vain hienojen hiekkarantojen täyttämänä kauniina paikkana. Näin nuorten itsensä jakama kokemustieto saattaa haastaa mediassa ilmeneviä tilallista sosialisatiota tuottavia mediadiskursseja (Rinne & Kallio 2017, 25). Muita ajoittain positiivisesti koettuja Afrikan maita on muun muassa Egypti, jota saatetaan pitää kiehtovana turistikohteenä erityisesti pyramidien takia. Moni aineistoni nuori kokee, ettei tiedä oikein mitään Afrikasta. Yllättäen yksi nuori kertoi kuitenkin saaneensa oppikirjojen perusteella positiivisen kuvan Nigeriasta ja Tansaniasta, koska ne näyttivät kirjan sivuilla kivoilta paikoilta. Myös esimerkiksi *Jubo-Pekka* (7. luokka) on kiinnostunut Afrikasta ja värittänyt sen vihreäksi. Hänelle tulee Afrikasta mieleen lähinnä köyhyys, mutta juuri se, miten Afrikassa pärjätään köyhyydestä huolimatta, on hänestä mielenkiintoista. *Jubo-Pekka* ei siten ole sosiaalistunut suoraan auttamisdiskurssiin, vaan hän näkee omaehtoista toimijuutta myös Afrikassa.

Afriikkaan liitetään runsaasti ongelmia ja maanosan tilanne tuntuu monesta nuoresta suorastaan toivottomalta – ihmisillä ”ei oo hyvä olla siellä” (*Janina*, 7. luokka). *Emmi* (7. luokka) kuvailee, kuinka Afrikassa ihmisillä *ei ole edes rahaa eikä kauppoja* ja lisää:

³² Maahan liittyy myös 16 punaista merkintää.

”Ja sit eihän niillä oo yhtään niinku rahaa. Eihän siellä oo mitään, siellä on aika huonot niinku elinot. Ei niillä oo mitään taloja siellä niinkun täällä on, ja siellä on kaikki koulutusmahallisuudetkin aika heikot siellä, et harva ees käy sie kouluu, ku niillä ei oo varaa niinku maksaa sitä kouluu”.

Afrikka ymmärretäänkin herkästi alueena, jossa ei ole *mitään*, kuten *Laura* (7. luokka) asian ilmaisee. *Belinda* (9. luokka) kuvailee nälänhädän tuntuvan hänestä ”himopahalta” – niin pahalta ettei hän halua edes ajatella asiaa. Moni nuori kokee syvää myötätuntoa afrikkalaisia ihmisiä kohtaan ja näkee koko maanosan säälin ja auttamisdiskurssin kautta. Maanosan negatiiviset puolet ja ongelmat eivät siis käänny yleisesti suoranaiseksi inhoksi tai peloksi. Tähän vaikuttaa maanosan koettu topologinen että topografinen kaukaisuus.

Nuoret katsovat television hyväntekeväisysohjelmia ja aprikoivat, voisiko maanosaa auttaa lähettämällä sinne rahaa ja parantamalla muutenkin oloja. Nuoret ovat siis sosiaalistuneet ajatukseen, jossa globaali taloudellinen eriarvoisuus ratkeaa nimenomaan avun, ei kaupanrakenteiden muutoksen, kautta (vrt. oppikirjojen samantapaisiin ajatuksiin, luku 5.3). Harva kuitenkaan osallistuu itse näihin keräyksiin ja osa epäilee, meneekö hyväntekeväisyssystemausten ja -järjestöjen apu perille asti: autettavia on yksinkertaisesti liikaa, ja järjestöt saattavat vetää välistä, kuten erään nuoren isä on kertonut. Lisäksi ihmismäärä Afrikassa vain kasvaa, eikä kaikille voi antaa jatkuvasti rahaa. Näin auttaminen on enemmän ideologinen ajatelma kuin konkreettista toimintaa. Suuri osa nuorista kuitenkin kokee, että meillä suomalaisilla on velvollisuus auttaa afrikkalaisia: ”Koska eihän ne kaikki osaa edes lukea tai kirjoittaaakaan. Ja me täällä Suomessa kuitenkin voidaan, ja meillä on paljon paremmat oltavat täällä” (*Emmi*, 7. luokka). Nuoret näkevät ongelmaksi myös sen, että kouluja käymättömät afrikkalaiset eivät tiedä, mitä he tekevät oikein ja mitä väärin. Näin nuorten suhtautuminen Afrikkaan liittyy eräänlaiseen *valkoisen miehen taakkaan* (vrt. Pratt 1992). Osa nuorista kokeekin samalla huonoa omaatuntoa siitä, että heillä itsellään on asiat paremmin:

”Aika surullista. Alle 10-vuotiaat lapset joutuu niinku.. huolehtii pienistä sisaruksista ja ei pääse kouluun ja joutuu tekeen töitä ja .. mut sit kuitenkin me päästään kouluun ihan ilmatteeks ja sillai. Meil tulee puhdas vesi.. keittiöön ja kaikkee. Sit meillä on ihan kunnon talot, jois on lämmitys ja..” (*Sofia*, 7. luokka).

Nuorten varsin yksipuolista Afrikka-kuvaa rikkovat erityisesti Madagaskar-elokuvat, jotka todentavat viihdemedian valtaa (vastaavia huomioita ks. Kallio 2018c, 580). Madagaskar-animaatiota voidaan pitää eräänlaisena sukupolvi-kokemuksena, sillä aineistoni nuorille elokuva on varsin yhdistävä ilmiö. Nuoret liittävät elokuvan ansiosta

Madagaskariin runsaasti positiivisia mielikuvia, toisin kuin muuhun Afrikkaan. Nuorten mielikuvissa Madagaskar on täynnä jännittävää luontoa ja hauskoja eläimiä, eivätkä he yleisesti ottaen miellä saarta asutuksi tai ainakaan kaupunkeja sisältäväksi alueeksi. Ilmiö liittyy historialliseen kontekstiin, jossa länsi on afrikkalaisten sijaan ollut kiinnostuneempi maanosan *villiksi*, alkukantaiseksi ja eksoottiseksi mielletystä luonnosta ja näin ollen lähes asumattomaksi mieltämästään maisemasta (vrt. Kaarti-
nen 2004; Pratt 1992). Vaikka autioiksi käsitetyt sijainnit eivät muuten nuoria juuri innosta, haluaisi moni matkustaa Madagaskarille. Yllättävää on, että osa nuorista mieltää maan myös kotoisaksi paikaksi, jossa olisi kiva jopa asua. Kyseiset nuoret eivät kuitenkaan olleet kiinnostuneita muista luonnonoloiltaan vastaavista paikoista. Madagaskar inhimillisen eläiminen edustaakin nuorille reaaliaimaista poikkeavaa koskemattomaa keidasta, joka rikkoo realismin ja fiktion välistä kuilua (Rinne & Kallio 2017, 26). Elokuva voidaankin mieltää Yi-Fu Tuania (2006, 22–23) mukaillen metaforisesti paikaksi.

Suurella osalla aineistoni nuorista ei tunnu olevan käsitystä Afrikan siirtomaahistoriasta ja sen vaikutuksista nykypäivään. Moni esimerkiksi perustelee Afrikan ongelmia ja erityisesti köyhyyttä sillä, että siellä on liikaa ihmisiä, liian kuivaa tai liian vähän luonnonvaroja. Ilmiö näkyy myös oppikirjoissa (ks. luku 5.4.4, ks. myös Mikander 2016a). Esimerkiksi *Anni* (9. luokka) perustelee Etelä-Afrikan ja Somalian sekä muiden vastaavien maiden *pahuutta* kuten kidnappauksia ja raiskauksia juurikin köyhyydellä:

”No varmaan ainakin se köyhyys on yks juttu siihen, että, jotain.. että sitten tulee semmonen enempi, kun ei oo kellään varaa mihinkään, niin sit ei oo väliä et onks paha tai hyvä ja sitten, ku siel ei oo varmaan kauheesti mitään poliisejakaan tai mitään.. että ei oo mitään lakeja tai semmosii, vaikka oliskin, niin kukaan ei noudata niitä semmosis paikoissa”.

Lotta (9. luokka) perustelee Afrikan oloja kuitenkin orjuuden painolastilla – sen vuoksi maista on tullut köyhiä ja koulutukseen ei ole panostettu. Näin ollen maat eivät ole päässeet kehittymään. Myös *Roope* (9. luokka) mieltää tummaihoisten aieman syrjinnän ja orjuuden johtaneen Afrikan taloudellisiin vaikeuksiin: Euroopassa syrjintää ei ole ollut, joten se on päässyt kehittymään aiemmin. Näin orjuus nousee merkittävämmäksi ilmiöksi nuorten kokemusmaailmoissa kuin kolonialismi. Osa nuorista ei osaa lainkaan kertoa, mistä Afrikan ongelmat voisivat johtua. Esimerkiksi *Emma* (7. luokka) kuittaa kysymyksen vain toteamalla: ”Emmä tiedä. Ne on kehitysmaita”.

Nuorten tuntema maailma jakautuu vahvasti *kehitysmaihin* ja *kehittyneisiin maihin*. Tämä näkemys on yhteneväinen oppikirjojen maailmankuvan kanssa (ks. luku 5.3).

Erityisesti Eurooppa ja Suomi toimivat nuorille esimerkkinä kehittyneestä alueesta: täällä on rahaa ja ruokaa, hyvä terveydenhuolto sekä hyvä koulutustilanne, runsaasti töitä ja ihmisoikeuksiin panostetaan. Moni nuori mieltääkin taloudellisen hyvinvoinnin yhdistävän Eurooppaa, ja siksi esimerkiksi osa poissulkee vaikkapa Romanian ja Turkin Euroopasta. *Oskar* (9. luokka) kertoo, että nämä *kovemmat* eli niin sanotut *paremmat maat* ovat tehneet jotain erillailla menneisyydessä, joten ne ovat menestyneet. *Joakimin* (9. luokka) mielestä teollisuusmaissa on puolestaan työpaikkoja ja hyvä taloustilanne, koska ne ovat päässeet kehittymään aiemmin. *Janina* (7. luokka) kuvaillee Suomea kehitysmaan vastakohdaksi ja huomauttaa, että köyhemmillä ihmisillä on toki hankalaa myös Suomessa, mutta nämä ongelmat eivät ole ylitsepääsemättömiä. Myös Yhdysvallat on ”Vähän samanlainen kuin Suomi silleen, ja emmä osaa selittää. Että ei ollut tyylin mikään Kiina tai Afrikka tai sellainen” (*Neea*, 9. luokka).

Tomi (9. luokka) pohtii Aasian maiden olevan vielä ”semmoisessa kehitymisvaiheessa”, jossa talouskin kulkee vähän *jälkijunassa*. Tosin Kiina on jo aika teollistunut eikä siten ”ihan niin kehitysmää”. Hän pohtii, että Aasian alhaisempi kehittyneisyys voisi johtua siitä, että siellä ei vielä asuta niin paljon kaupungeissa, vaan maalla ”ja semmoissa kylissä vielä enemmän” (oppikirjojen vähäisestä kaupunkikuvastosta Aasiaan liittyen, ks. luvut 5.3 ja 5.4.5). Aasian tilanne näyttää kuitenkin positiiviselta toisin kuin Afrikan, joka ei *Tomin* mielestä tule kehittymään, koska maanosassa ei ole juuri lainkaan kaupunkeja. *Ali* (7. luokka) tiivistää Afrikan olevan ”Vähän liiankin kehitysmää, elikkä nyt ne tarvis vaan apua, ja sitte kyllä niistäkin tulee jonain päivänä isoja. Kyllä niillekin tulee jotain järkevää tehtävää”. Tämä esimerkki osoittaa nuorten populaarin kielenkäytön suoruuden – he eivät varo sanojaan samalla tavoin kuin aikuiset, jotka verhoavat samantapaiset näkemyksensä usein korrektimpaan muotoon³³. Lapset ja nuoret siis ilmaisevat itseään usein tunnepitoisemmin kuin aikuiset (Kallio 2016b, 9).

Maailman kaksinapaista hahmottamista kuvaa hyvin joidenkin nuorten kirjoitelmien yhteyteen piirtämät maapallot, joihin on kuvattu eri maanosia ja niiden ihmisiä. *Charoenin* (9. luokka) kartassa on Euroopassa ilmeisesti tehdas, Aasiassa heinäpaaluja, Afrikassa surullinen ihminen ja ruumis ja Pohjois-Amerikassa tehtaita ja puita (Etelä-Amerikka on jätetty tyhjäksi). Myös *Hilda* (13. vuotta) on piirtänyt maapallon, jossa hän esittelee eri maanosat. Amerikkaan hän yhdistää lämpimän ilmaston, kuuluisuudet sekä joillekin alueille köyhyyden ja väkivallan. Eurooppa taas edustaa turvallista, rikasta ja siistiä paikkaa, jossa on hyvä koulutusjärjestelmä ja lämpötilaltaan vaihteleva ilmasto. Aasiassa on köyhyyttä, ylikansoittumista, roskausta ja *eksoottisuutta*. Myös Afrikassa on köyhyyttä sekä sairautta, kuumuutta ja epäoikeudenmukaisuutta, mutta

³³ Tosin netikeskusteluissa myös aikuisten kommentointi on varsin varomatonta.

myös ystävällisiä ihmisiä. *Hilda* on laittanut lisäksi Venäjän omaksi yksikökseen, jossa on Putin, kylmä ilmasto, sota sekä luultavasti rikasta. Venäjä ei näin ole osa Eurooppaa, mutta ei myöskään oikein Aasiakaan. Itä näyttäytyy piirroksessa siis varsin negatiivisessa valossa, ja nuoren mainitsema ”eksoottisuus” korostaa vierauden – orientin – tuntua. Myös Afrikka hahmottuu varsin negatiivisena paikkana, mutta siellä ihmiset sentään ovat ystävällisiä. Sitä vastoin Eurooppaan ja Amerikkaan *Hilda* liittää länsimaista diskurssia toteuttaen paljon positiivisia määreitä ja jopa ihailua.

Nuorten maailmankuvat jakautuvat siis usein karkeasti ottaen positiivisesti koettuun länteen, negatiiviseen itään ja neutraaliin etelään. Nämä alueisiin liitetyt mielikuvat rakentuvat osaltaan jatkuvan geopolitikon kautta (vrt. Harle & Moisio 2000, 44). Esimerkiksi nuori, joka on jättänyt paljon alueita värittämättä karttaan, luonnehtii pikaisesti eri maanosia: Etelä-Amerikasta hän ei tiedä mitään, Afrikassa on köyhää, Australiassa on paljon käärmeitä ja Amerikka on kiva paikka. Tämä edustaa aineistoni perusteella varsin tyypillistä käsitystä maailman eri alueista. Tällainen länsiposiitiivinen ja itänegatiivinen maailmankuva on nähtävissä *Pinjan* (9. luokka) ja *Artturin* (9. luokka) kartoissa (ks. kuvat 3 ja 4). Positiivisuuden tunteen muodostumiseen vaikutti heillä myös omakohtaisuus ja turismi varsinaisten lomamatkojen sekä unelmoitujen lomamatkojen kautta. Negatiivisuus sitä vastoin perustui pikemminkin muualta omaksuttuun tietoon ja tunteeseen.



Kuva 3. *Pinjan* (9. luokka) läntisessä ja pohjoisessa Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa on vihreää, idässä paljon punaista



Kuva 4. Artturin (9. luokka) kartassa Venäjä edustaa negatiivista, Anglo-Amerikka, Australia ja osa Euroopan maista positiivista ja muu maailma neutraalia.

Tomin (9. luokka) kartta (ks. kuva 5) edustaa aineistossani varsin tyypillistä geopolittisesti jakautunutta maailmankuvaa. *Tomi* on värittänyt aika lailla koko läntisen ja pohjoisen Euroopan vihreäksi. Hänestä nämä maat ovat vähän samanlaisia kuin Suomi eli turvallisia ja rauhallisia. Hän kuitenkin kokee, että *läntisen Euroopan maissa* voisi olla enemmän mahdollisuuksia *kaikennäköiseen* kuin Suomessa. Niissä on isompia kaupunkeja, parempaa urheilua, enemmän opiskelumahdollisuuksia ja niin edelleen: ”Kun Suomi on sellainen vähän syrjäinen paikka. Ehkä”. Näin *Tomi* arvostaa länsimaisia määreitä ja näkee Suomen hieman negatiivisen omakuvan kautta. *Tomin* itäinen Eurooppa on keltainen. Vaikka kyseiset maat sijaitsevat Euroopassa, ovat ne aika köyhiä, ihmisoikeudet ovat vielä huonolla tolalla, eikä siellä ole kunnollista demokratiaakaan vielä. Hän on perehtynyt itäisen Euroopan asioihin kuultuaan uutisissa pohdintaa siitä, voiko jääkiekon MM-kisat pelata Valko-Venäjällä sen huonon ihmisoikeustilanteen vuoksi. *Tomi* on värittänyt myös Etelä-Amerikan, Afrikan ja suuren osan Aasiasta kuten Intian, Kiinan ja Japanin keltaiseksi. Hän mieltää erityisesti Afrikan kehitysmaa-kontekstin kautta, mutta pitää myös Aasiaa jokseenkin kehittymättömänä alueena. Aasian hän ymmärtää kulttuuriltaan varsin homogeeniseksi alueeksi. Etelä-Amerikasta hänellä ei ole juurikaan sanottavaa. Euroopan, Pohjois-Amerikan ja Australian *Tomi* kokee kulttuuriltaan samanlaisiksi (joskin Australiassa

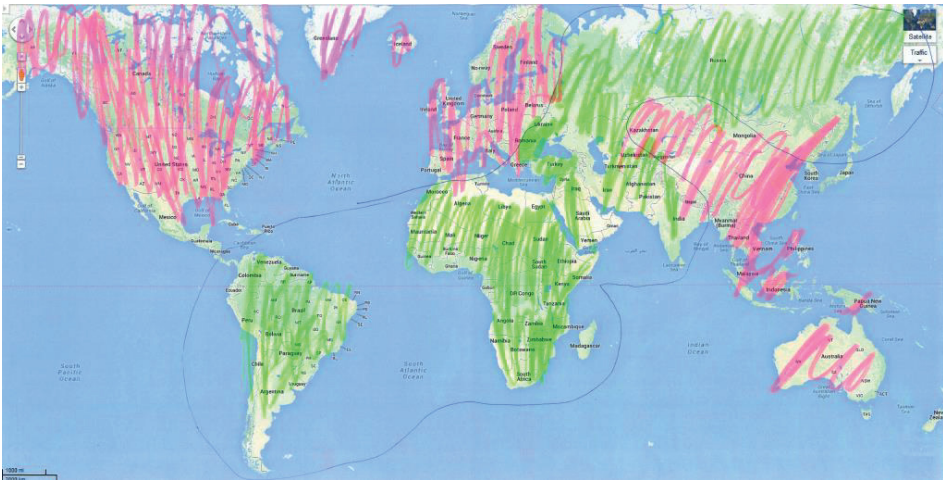
ja Uudessa-Seelannissa kulttuuri on hieman eksoottisempaa kuin meillä johtuen alueen eteläisestä ilmastosta ja luonnosta). Varsinkin Yhdysvaltoja ja Kanadaa hän kuvailee mahdollisuuksien maiksi, jossa jokainen on oman onnensa seppä.



Kuva 5. Tomin (9. luokka) kartta edustaa länsipositiivista maailmankuvaa

Joillakin nuorilla on toki tästä läntistä diskurssia tukevasta maailmankuvasta poikkeavia näkemyksiä. Vaikka edellä esittelemäni käsitykset maailmasta näyttävät yleisyytensä vuoksi suorastaan esimerkeiltä *banaalista*, juurtuneesta, geopolitiikasta (ks. esim. Sidaway 2003, 2008), eivät nuoret ole vain geopolitiikan uhreja, vaan geopolitiittisia toimijoita (ks. esim. Hörschmann 2008). He neuvottelevat eri instituutioiden tarjoamien asenteiden ja tiedon välillä muodostaen omia käsityksiään ja toimien niiden mukaisesti. Yksilöt ovat siis ympäristön ehdollistamia, sen rakenteita uusintavia ja muokkaavia kulttuuristen ilmiöiden edustajia ja kantajia (Vuorinen 2005). Esimerkiksi *Oskarilla* (9. luokka) on varsin vastakkainen maailmankuva kuin nuorilla yleensä (ks. kuva 6). Häntä kiehtovat erityisesti kehitysmaat, joita hän pitää jännittävänä. *Oskar* haluaisi kehittää kehitysmaita samalle elintasolle kuin Suomi, eli hän samastuu auttamisdiskurssiin. *Oskar* onkin laittanut karttaansa vihreällä koko Afrikan sekä Lähi-idän ja Etelä-Aasian Thaimaaseen asti. *Oskar* on käynyt Intiassa ja Thaimaassa ja tykkäsi kovasti ihmisistä ja elämyksistä siellä. Lisäksi hän on katsonut *Madventures*-sarjaa, joka on vaikuttanut kovasti hänen maailmankuvaansa. Sitä vastoin Suomi on *Oskarille* negatiivinen ja epäkiinnostava. Ruotsista hän kuitenkin pitää, sillä siitä tulee ”lempeä maa mieleen”. Suomi on *Oskarin* mielestä henkisesti jotenkin kylmä, sillä suomalaiset eivät ole kovin avoimia ihmisiä. *Oskari* mieltääkin Suomen ja lähes koko

Euroopan ja Anglo-Amerikan itselleen kaukaiseksi ja epäkotoisaksi. Toisaalta *Oskar*in Etelä-Amerikka on vihreä, ja se on hänelle varsin tuntematonta ja vierasta aluetta, mutta ”Kyllä mä siekin voisin asua mutta.. en mä tiedä”.

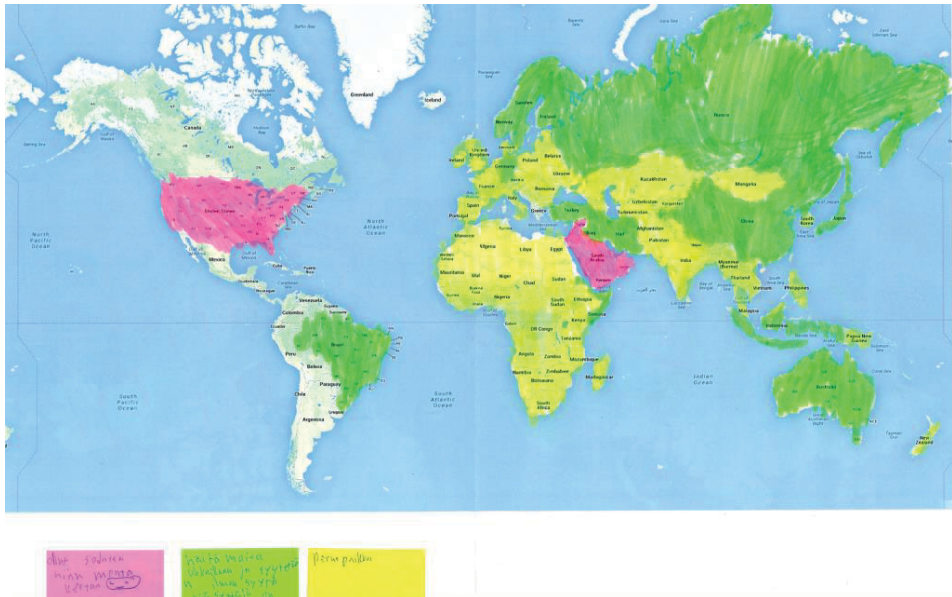


Kuva 6. *Oskaria* (9. luokka) kiehtoo kehitysmaat

Myös *Aleksin* (9. luokka) kartta on mielenkiintoinen, sillä hän on laittanut keltavihreällä Amerikkojen, Australian ja läntisen ja pohjoisen Euroopan lisäksi myös Lähi-idän, Afrikan ja suuren osan Aasiaa. Nuori ei kuitenkaan osannut tai halunnut kertoa oikeastaan mitään näistä merkinnöistään haastattelussa, vaan vastasi kaikkeen ”En mä tiää”, joten lopetimme haastattelun lopulta lyhyeen.

Ihannoitu länsi haastetaan joissakin kartoissa, ja kolme nuorta onkin värittänyt Yhdysvallat punaisella. Yhdysvaltoihin liitetyt negatiiviset asiat liittyvät pitkälti sen harjoittamaan politiikkaan. Esimerkiksi venäläistä mediaa paljon katsova venäläisiä juuria omaava nuori syyttää USA:a Ukrainan kriisistä. Hän on käynyt USA:ssa ja piti siitä kovasti, hän vastustaakin siis ennen kaikkea Obamaa ja USA:n politiikkaa. Myös *Ali* (7. luokka) on jyrkästi Yhdysvaltojen politiikkaa vastaan, koska se on hyökännyt Vietnamiin ja Lähi-idän maihin. *Alin* kartan (ks. kuva 7) positiiviset itäiset merkinnät Venäjän, Kiinan ja Pohjois-Korean kohdalla perustuvat kyseisen maiden Yhdysvaltoja vastustavaan asenneilmastoon ja politiikkaan. Vaikka hän pitääkin venäläisiä enemmän *rasistiväkenä*, asettuu hän mieluummin Venäjän kuin USA:n puolelle. Nämä nuoret edustavat siis itä-keskeistä maailmankuvaa. Heille henkilökohtaiset kokemukset ja koulun ulkopuolelta tuleva informaatio ovat politisoituneet vahvasti. Myös kol-

mas nuori on tuohtunut USA:n sisäpolitiikasta ja erityisesti opiskelijoiden ja työttömien asemasta maassa. Muutama nuori on lisäksi huomannut, että koulussa USA:sta puhutaan aina vain hyvää, kun taas Venäjää syytellään kaikesta.



Kuva 7. Alille (7. luokka) Yhdysvallat on politisoitunut erityisen negatiiviseksi maaksi

7.3.3 Euroopan rajankäyntiä

Koska oppikirjojen maailmankuva on varsin Eurooppa-keskeinen, on mielekästä tarkastella nuorten käsityksiä Euroopasta. Pyysin kartta-osuuden lopuksi nuoria rajaamaan karttoihin sen alueen, jonka he *itse* kokevat Euroopaksi. Tämä osuus osoittautui varsin vaikeaksi, sillä vaikka korostin tehtävänannossa haluavani tietää, minkä alueen nuori itse hahmottaa Euroopaksi, tunsu moni painetta vastata *oikein*. Esimerkiksi *Hilda* (7. luokka, kursivointi lisätty) totesi: ”No..mmh.. mä en enää muistanu (naurahtaa) siinä *kokeessa*, et mikä on oikee Euroopan raja, mut mä luulin et se on toi”. Nuoret siis ilmeisesti pyrkivät rajaamaan karttaan sen alueen, joka heille on koulussa opetettu. Yksi nuori jopa myönsi tarkistaneensa Euroopan rajat jälkeinpäin kartasta ja korjaili tämän perusteella vastaustaan haastattelussa. Euroopan käsitettä olikin vaikea nostaa esiin haastatteluissa niin, että nuori ei kokenut tilannetta tenttaavaksi tai koemaiseksi. Tämän vuoksi oli hyvä, että osuus käsiteltiin haastattelujen lopuksi. Kysymyksiin ”Mitä sulle tulee mieleen Euroopasta?” tai ”Mikä se Eurooppa oikein

on?”, tuli vastaukseksi lähinnä ”Emmä tiä” tai ”no Euroopan maat” (mikä on yleinen näkemys myös oppikirjoissa, ks. luvut 5.3 ja 5.4.1). Eurooppa tuntui olevan varsin vieras ja epämääräinen käsite nuorille. Tämä ei ole ihme, sillä Eurooppa ei ole missään tapauksessa selkeä tai yksiselitteinen käsite edes aikuiselle tutkijalle. Eurooppaa käsittelevän osuuden perusteella piirtyi esiin lähinnä kuva siitä, minkä alueen nuoret kuvittelevat Euroopan määritelmäksi. Toisaalta nämä kuvitellut rajat paljastavat yhtä lailla nuorten ajatusmaailmaa ja maailmankuvien institutionalisoitua ja geopolittista pohjaa.

Nuorten ympäröivät Euroopat heijastelevat selkeästi ihannoidun lännen ja epäilyttävän idän välistä kuilua. Moni nuori mieltää Euroopan käytännössä Euroopan unionin alueeksi, ja Eurooppaa yhdistäväksi tekijäksi paikantuu unionin lisäksi yhteinen valuutta euro. Lilja (7. luokka) kuvailee Eurooppaa näin: ”Kaikki kuuluu siihen ihmeen, mikä se oli.. öö. Jotenkin sellaseen, et ne on yhtä.” Annika (9. luokka) puolestaan kokee Euroopan yhteisöksi, jossa pystyy liikkumaan vapaasti maasta toiseen. Euroopan ja Euroopan unionin käsitteet menevätkin monella nuorella sekaisin. Toisaalta Ali (7. luokka) on pohtinut Euroopan unionia niinkin paljon, että kertoo Saksan olevan Euroopan keskus väkilukunsa perusteella, koska ”Jos Eurooppa tekee jotain, niin yleensä Saksan ääni on se, joka niinku päättää”.

Unionin lisäksi Eurooppaa yhdistää monen nuoren mielestä turvallisuus, ihmisoikeudet, tasa-arvo, hyvinvointi ja taloudellinen menestys eli länsimaisiksi katsotut arvot ja piirteet. Euroopassa on siis kaikki pääsääntöisesti hyvin verrattuna muun maailman sotiin ja terrorismiin. Myös eurooppalainen kulttuuri ja ihmiset hahmottuvat jokseenkin samanlaisiksi – ainakin verrattuna Afrikkaan tai vaikkapa Brasiliaan. Toisaalta moni nuori ei löydä maantieteen lisäksi juuri mitään Eurooppaa yhdistäviä asioita. Oppikirjoissa puhutaan jonkin verran Itämeren alueesta, mutta nuorille tämä alue ei ole politisoitunut Euroopan määrittäjäksi. Euroopan määrittelemisen ja siihen liittyvä kuulumisen tunne ovat olleet myös muiden tutkimusten mukaan moninaista ja osittain varsin kaukaista eurooppalaisten lasten ja nuorten aikuisten keskuudessa (ks. esim. Rikkinen 1996; Slavtcheva-Petkova & Mihelj 2012).

Yksi aineiston nuori mieltää koko Venäjän kuuluvaksi Eurooppaan, mutta suurin osa nuorista (46 kappaletta) ei lue Venäjää lainkaan osaksi Eurooppaa. Osalle Venäjän Euroopan ulkopuolelle jättäminen oli tietoinen valinta – he siis kertoivat tietävänsä, että Venäjän läntinen osa kuuluu virallisesti Eurooppaan, mutta heidän mielestään asian ei kuuluisi mennä näin. Euroopan ja Venäjän vastakkainasettelu onkin yleinen geopolittinen diskurssi (Paasi 2001, 8). *Juho-Pekka* (7. luokka) tiivistää Venäjän poisjättämisen kartastaan: ”Mä oon aatellu pienentää tätä Eurooppaa”. Osa nuo-

rista kuitenkin kertoi jättäneensä Venäjän pois kartasta, koska niin on koulussa opetettu. He siis pitivät faktatietona sitä, että Venäjä ei ole osa Eurooppaa. Lisäksi osa nuorista oli epävarmoja siitä, kuuluuko Venäjä Eurooppaan vai ei: ”Emmä koskaan oo kuvitellu, että Venäjä ois Eurooppaa mitenkään. Tai mikään osa siitä tai. Mä oon aina olettanut et se kuuluu Aasiaan. Emmä tiä kuuluuks se sit”. (*Annika*, 9. luokka).

Osa nuorista pyrki merkitsemään Euroopan kartalle oikein, joten esimerkiksi *Aino* (7. luokka) rajasi Venäjän läntisen osan osaksi Eurooppaa, vaikka haastattelussa hän kertoi mieltävänsä itse Euroopan ennen kaikkea paikaksi, jossa voi kokea olonsa turvalliseksi, eikä hän koe Venäjää tällaiseksi alueeksi. Venäjän geopoliittinen asemointi on niin vahva, että se ikään kuin haastaa maanosajärjestyksen. Se ei ole oikein Eurooppaa, mutta toisaalta Suomenkaan ei katsota rajautuvan Aasiaan. Näin topologiset merkitykset nousevat esiin vahvemmin kuin topografiset. Venäjän ei katsotakaan kuuluvan Eurooppaan siksi, että maan yhteiskunnallinen tilanne on liian rauhaton ja sekava – se on ”sotahenkinen maa”(Johannes, 7. luokka) – ja maan ”hallintotapa on niin erilainen näihin muihin Euroopan maihin verrattuna”(Joel, 9. luokka). Samoin venäläistä kulttuuria ja ihmisiä pidetään erilaisina verrattuna eurooppalaisiin. Venäjä yksinkertaisesti tuntuu vieraalta.

Venäjä näyttäytyy osalle nuorista epämiellyttävänä ja vastenmielisenä, joten se halutaan sulkea Euroopan ulkopuolelle. Moni nuori perustelee Venäjän ulkopuolisuutta myös sillä, että se kuuluu heidän mielestään maantieteellisesti Aasian mantereeseen. Lisäksi maan jakautuminen osaksi Eurooppaa ja Aasiaa tuntuu erikoiselta: ”Ku yks neljäsosa siitä kuuluu Eurooppaan, mut mä en tiedä, mitä järkeä siinä on” (*Juha-Pekka*, 7. luokka). Venäjä tuntuukin liian isolta ja laajalta kuulua tiiviiseen ja pienten valtioiden täyttämään Eurooppaan – Venäjä ei vain ”mahdu siihen” (*Dan*, 9. luokka). Toisaalta Venäjä on niin iso, ettei sen tarvitse kuulua Euroopan unioniin, koska se pärjää omillaankin. Edes nuori, jonka suku on osittain kotoisin Uralin itäiseltä puolelta, ei koe kyseistä aluetta osaksi Eurooppaa sen lämpimän ilmaston vuoksi.

Venäjän lisäksi moni nuori ei koe muutakaan itäistä Eurooppaa, erityisesti Ukrainaa, Romaniaa ja Valko-Venäjää, kuuluvaksi Eurooppaan. Osa oli rajannut myös esimerkiksi Baltian maat ja Kaakkois-Euroopan Euroopan ulkopuolelle. Nämä alueet ovat nuorten mielestä köyhempiä ja tuntuvat ”jotenkin niin semmosilta epä-eurooppalaisilta” (*Tanja*, 7. luokka). *Kimin* (9. luokka) mielestä itäisen Euroopan maat eivät ole Eurooppaa, koska ”Mikkä oli sie.. rautaesiripun takana.. niin ne, eks ne oo vähän erilaisia ..niinku länsi”. Tällainen dän ja lännen vastakkainasettelu on erityisen vahva oppikirjojen Suomi-konteksissa (ks. luku 6.1.4). Rautaesirippu elää siis jossain määrin

vielä kyseisen 2000-luvulla syntyneen *Kimin* Eurooppa-käsityksissä ja merkitsee lännen ja idän rajaa. Hän kuvailee idän ja lännen eroiksi sitä, että länsi on vähän ”semmonen rikkaampi ja itä on niinku vähän semmonen venäjämäisempi”. Hänestä venäjämäisyyttä on vaikea selittää, mutta kulttuuri on joka tapauksessa erilainen, ja venäläisyyteen liittyy myös olennaisesti vodka (joka paikantuu nimenomaan venäläiseksi juomaksi, ja ei siten liitä Suomea venäjämäisyyteen).

Venäjän ja Itä-Euroopan ulossulkeminen Euroopasta voi limittyä myös Suomen imagoon läntisenä maana – itään halutaan tehdä eroa itäisen ja läntisen tasapainoilun kontekstin vuoksi. Tällainen idän ja lännen erottelu eurooppalaisessa kontekstissa, ja Itä-Euroopan ulossulkeminen eurooppalaisuudesta voidaan nähdä orientalistisena diskurssina (Kuus 2004, ks. myös Said 1994, 26). Taustalla vaikuttaa myös Euroopan talouteen perustuva geopolittinen aseointi.

Vilja (9. luokka) perustelee läntistä Euroopan rajaustaan: ”No en mä tiedä, onks Ukrainassa eurot tai mitään, mutta jotenkin, ei se vaan tunnu, et se olis Euroopassa. En mä edes tiedä, onko se”, ja toinen toteaa, että ”Sie on vähän erilaista porukkaa, vaikuttaa et se olis enemmän Aasiaa. Tai Euraasiaa.” Myöskään *Peppi* (7. luokka) ei näe itäisen Euroopan kuluvan Eurooppaan, koska näiden maiden kulttuuri poikkeaa eurooppalaisesta kulttuurista. Niissä on enemmän ”niinku Venäjän kulttuuria”, ja kieli ja kirjoitustyylikin ovat toisenlaisia. Näin Venäjä toimii itäisen Euroopan määrittäjänä. Samoin *Auran* (7. luokka) Eurooppaan ei kuulu Itä-Eurooppa:

”Kyllä mä tiedän, että mistä se menis oikeesti se raja, mutta tota ööh.. Mä jotenkin mietin, että niinku, jos tota Ukraina ja Venäjä käy ny jotain levottomuuksii ja tälleen, ja sitten tota, ja Puolastakin mä vielä niinkun mietin, että ottaisko sen tohon mukaan.. Ku niinku, ne ei niinku tunnu niinku Euroopalta tai tolleen niinku, vaikka ne onkin tossa aika lähellä niinku Romania ja Ukraina, ja mikä tos vielä..

(Minä: ”Muun muassa Valko-Venäjä”).

”Valko-Venäjä ni tota öö niin ei niinkun.. Kun ne on niin lähellä Venäjää, ja sit sitä niinku, jotenkin tota kuvittelee, ja Romaniasta tulee niitä kaiken maailman kerjäläisiä tonne kaupungille kerjäämään ja silleen niinku, ei pidä niitä silleen niinku, tai fiksuina silleen niinku tai valtioina tai silleen niinkun..” (*Aura*, 7. luokka).

Fiksuilla valtioilla *Aura* tarkoittaa rauhallisia ja suhteellisen tasa-arvoisia valtioita, joissa ei ole paljoa köyhyyttä. Näin hän määrittelee fiksuuden käytännössä läntisten määreiden mukaan. Seitsemäsluokkalaisten *Matiaksen* kartta (ks. kuva 8) edustaa aineistoni nuorille tyypillistä läntisesti rajautunutta Eurooppa-käsitystä, jossa itäinen poissuljetaan eurooppalaisuudesta.



Kuva 8. *Matiaksen* (7. luokka) Eurooppa on läntisesti rajautunut, sillä Euroopaksi hahmottuu pääosin vihreäksi väritetyt läntiset ja pohjoiset Euroopan maat.

Hieman yllättää on, että huomattava osa nuorista (27 kappaletta) ei lue Islantia osaksi Eurooppaa. Osa oli unohtanut Islannin, mutta monelle Islanti edusti myös kaukaista ja eristäytynyttä paikkaa, joka ei millään voi kuulua Eurooppaan: ”Ja sitten kun Islantikin on noin kaukana, niin olis typerää, että sekin kuuluis vie Eurooppaan” (*Sofia*, 7. luokka). Kaksi nuorta ei sisällyttänyt edes Suomea Eurooppaan. Tällöin Suomi mieltäytyi epäkiinnostavaksi maaksi tai liian etäiseksi muusta Euroopasta. Eurooppa saat- taakin näyttää varsin kaukaiselta paikalta Suomesta katsottuna. Esimerkiksi *Maria* (9. luokka) haaveilee muuttavansa ”tonne Eurooppaan” eli Keski-Eurooppaan.

Nuorten Eurooppa-käsityksissä oli kuitenkin jonkin verran variaatioita. Osa nuorista mieltää Euroopan nykyistä laajemmaksi kokonaisuudeksi. Yksitoista nuorta näkee koko Turkin kuuluvan Eurooppaan, ja yksi nuori hahmotti myös Tunisian ja Marokon osaksi Eurooppaa. Näin esimerkiksi turismin kautta joillekin nuorille tutummaksi tulleet eteläiset maat saattavat hahmottua eurooppalaisemmiksi kuin vaikkapa Venäjä. Turkissa nähtiin olevan samantapaista kulttuuria ja esimerkiksi arkkitehtuuria kuin Euroopassa, ja maa sijaitsee myös maantieteellisesti lähellä muuta Eurooppaa. Toisaalta Turkin Euroopasta poissulkeneet korostivat Turkin kulttuurin erilaisuutta ja maantieteellistä kaukaisuutta. *Belinda* (9. luokka) rajasi jopa Espanjan ja Portugalin Euroopan ulkopuolelle, sillä hän mieltää eurooppalaisten olevan ulkonäöllisesti varsin samantapaisia ja -tyylisiä, ja kyseisten maiden ihmisten ilmeisen rodullistunut tummempi ulkonäkö on hänestä ei-eurooppalaista:

”No.. en haluaisi olla rasisti, mutta siellä on tummempia ihmisiä, siis Espanjassa, ja niinku sen, ehkä ulkonäöltäkin, tottakai on siis kaikkee tämmösiä niinku että, muutetaan niinku tälleen näin, mut siis jos ottaa silleen esim suomalaisen ja espanjalaisen, niin onhan ne ihan eri näkösiä sitten”.

Erityisen mielenkiintoista *Belindan* kommentissa on se, että hän on itse varsin tumma. Osa nuorista ympyröikin karttoihin varsin erilaisen Eurooppa-näkemyksen kuin kouluissa perinteisesti opetetaan. Tällöin Eurooppa rajautui esimerkiksi Pohjoismaiksi, ”hyvinvointivaltioiksi” mielletyiksi maiksi tai Euroviisu-laulukilpailuihin osallistuviksi maiksi. Muutama nuori sisällytti myös Pohjois-Amerikan Eurooppaan. Euroopaksi saattoi hahmottua myös vaikkapa vain Italia, USA, Kanada ja Meksiko tai Euroopan alue, Lähi-itä ja lähes koko Aasia. Vaikka osuuden tehtävänanto antoi nuorille vapauden määritellä itse kokemansa Euroopan, yhdistyi tieto ja mielikuva usein samaksi asiaksi. Monella nuorella ei tuntunutkaan olevan käsitystä siitä, mitä Euroopalla edes tarkoitetaan.

Tässä luvussa olen tarkastellut nuorten maailmankuvien geopolittisia asemointeja kolmatta tutkimuskysymystäni sivuten. Näissä maailmankuvissa on havaittavissa maailman kaksinapaista jaotteleminen ihannoituun länteen ja epäilyttävään itään – tämä jako näkyy myös Euroopan sisäisenä ominaisuutena. Etelä näyttäytyy suurelta osin tuntemattomana ja Afrikka säälin kautta.

7.4 Toiseuttavat diskurssit

Nuorten maailmankuviin liittyy erilaisia stereotypioita ja ennakkoluuloisia asenteita, joita esittelen seuraavaksi. Nämä ajatukset ja kategorisoinnit piirtyivät esiin asenteissa ja arvostuksessa itseään ja suomalaisuutta kohtaan erityisesti niillä nuorilla, joiden suomalainen identiteetti tai kansallinen kuuluminen asetetaan jollain tavoin kyseenalaiseksi. Sekä geopolittiset asemoinnit että stereotypiat synnyttävät siten toiseutta. Erilaiset ennakkoluulot perustuvat sekä virheellisiin uskomuksiin ja yleistyksiin että negatiivisiin asenteisiin tietyn ryhmän jäseniä kohtaan (Allport 1997, 6– 9). Ennakkoluulot ja -asenteet kuuluvat ihmisyyteen, sillä niiden kautta meitä on opetettu hahmottamaan maailmaa ja varautumaan asioihin. Niitä voidaan kuitenkin testata ja ylitää (Harinen & Ronkainen 2010, 281), ja ne voiva saada myös positiivisia konnotaatioita.

7.4.1 Nuorten stereotypiat ja ennakkoluulot

Toisiin maihin, ihmisryhmiin ja kulttuureihin liitetään enemmän stereotypioita ja ennakkokäsityksiä kuin toisiin. Useat nuorten stereotypiat ovat kuitenkin varsin positiivisia sisällöltään. Esimerkiksi saksalaisia pidetään ahkerina ja kovina tekemään töitä, brittiläisiä kohteliaina, brasilialaisia iloisina, paljon juhlivina ja avoimina sekä kanadalaisia erityisen ystävällisinä ja kohteliaina ihmisinä. Myös eteläeurooppalaiset mielletään yleisesti ottaen äänekkäiksi ja avoimiksi. Osa näistä mielikuvista on tullut median kautta – esimerkiksi jalkapallon maailmanmestaruuskisojen yhteydessä näytetyt esittelypätkät Brasiliasta vaikuttivat monen nuoren mielikuviiin – osa omakoh- taisen kokemuksen sekä nettikavereiden tai -tuttujen kautta. Myös matkailu lisää mie- likuvia ja stereotypioita paikallisista ihmisistä ja muista turisteista. Monesti se, että on käynyt maassa, tuo mielikuvan, että siellä on ”ystävällisiä ihmisiä”. *Aino* (7. luokka) kuvailee meksikolaisia oman matkansa kautta:

”Siekin on tosi ystävällisiä ihmisiä, ja se on hauska, kun sie on aina semmoset iltamenot oikein, et jos sie menee, kadulla kulkee, niin sit sie on oikeesti sillai, et sie saattaa kulkee vaik kulkue, jotka laulaa ja tanssii siellä”.

Nuorten käsitys paikallisista muodostuu etupäässä tarjoilijoiden ja kaupanmyyjien kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Esimerkiksi *Aura* (7. luokka) kuvailee kreikka- laisia todella äänekkäiksi ja hyvin lapsirakkaiksi omien ravintolakokemustensa kautta, tosin italialaiset ovat hänen kokemuksensa mukaan luultavasti vielä heitäkin äänekkäämpiä ja suurieleisempiä. Paikalliset saattavat myös antaa vaikkapa metrossa neu- voja eksyneen näköiselle turistille tai jutella muuten vain. Nämä kohtaamiset ovat yleensä lyhyitä, eikä nuorille ole syntynyt esimerkiksi ystävyys-suhteita tätä kautta. Li- säksi nuoria saattavat kiinnostaa stereotyyppiset kuvaukset eri kulttuureista. Esimer- kiksi *Ainoa* (7. luokka) kiehtoo Ison-Britannian kulttuuri – säkkipilliä soittavat ja kilt- teihin pukeutuneet miehet olivat tehneet häneen vaikutuksen Lontoossa. Kulttuuria esitetään yleisesti turisteille, ja tällöin on samantekevää, kuinka autenttinen kyseinen esitys on tai liittykö se edes kyseiseen paikkaan. Muualla olessamme tarkkailemme- kin ympäristöämme erityisellä mielenkiinnolla (Urry 2006, 220).

Kuitenkin myös negatiiviset mielikuvat ovat nuorten keskuudessa yleisiä. Eniten nämä negatiiviset stereotypiat kohdistuvat aineistossani venäläisiin, joita pidetään muun muassa ylimielisinä, epäkohteliaina ja tönkeinä, epäluotettavina sekä ihan vaan ”semmosina venäläisinä” (*Kim*, 9. luokka). Venäläiset varastelevat ja etuilevat, kohte- levat homoja huonosti ja tehtailevat vakuutuspetoksia. Myös venäläiset jääkiekkoilijat

”pelaavat sikaa”. Kovin moni aineiston nuorista ei kuitenkaan kerro tuntevansa henkilökohtaisesti venäläisiä, ja kyseiset mielikuvat ovat tulleet vaikkapa laskettelukouksessa kokemuksesta, että venäläiset etuilevat ja laskevat rinteessä päälle tai YouTube-videoista, joissa venäläiset tekevät *bulluja juttuja*. Reetta (7. luokka) huomauttaakin, että luokassa puhutaan aika paljon pahaa venäläisistä. Venäläisistä muodostuu siis kuva sekä näennäiseen kokemukseen perustuvana Toisena että kuviteltuna Toisena (vrt. Miles 1994). Stereotypian omaksuminen ei siten vaadi edes varsinaista kommunikointia kategorisoidun ryhmän kanssa (ks. esim. van Dijk 1987). Negatiivinen suhtautuminen venäläisiin on Suomessa myös historiasta kumpuava vanha diskurssi, ja esimerkiksi Hannele Rikkisen (1996) yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että venäläisiin suhtauduttiin negatiivisemmin kuin muihin eurooppalaisiin – heidät koettiin epärehellisiksi, laiskoiksi ja sotaisiksi. Samoin Venäjän rajan läheisyydessä asuvat suomalaisnuoret esittivät yleistäviä ja toiseuttavia näkemyksiä venäläisistä Pirjo Jukaraisen (2000) tutkimuksessa. Venäläisistä voidaan näin puhua *leimattuna identiteettinä* eli poikkeuksellisen negatiivisia luonnehdintoja sisältävänä kategoriana (ks. Juhila 2004, 20–28).

Haastatteluissa tuli esiin jonkin verran myös lähinnä yksittäisten tai muutamien nuorten jakamia stereotypioita ja ennakkoluuloja. Esimerkiksi Thaimaassa lapsuutensa asunut nuori suhtautuu avoimen vihamielisesti myanmarilaisiin, kun taas eräs nuori pitää ranskalaisia todella omahyväisinä – eiväthän he ole viitsineet edes opetella englantia. Muutama nuori mieltää ruotsalaiset ylimielisiksi ja kutsuu heitä *hurreiksi*. Annika (9. luokka) puolestaan kuvailee, että aasialaisista ei tiedä kumpaa sukupuolta he ovat, koska ”kaikilla on samanlainen naama oikeestaan”. Toisaalta saksalaiset naisetkin näyttävät kuulemma ihan miehiltä. Annika on kuullut näistä stereotyyppisistä käsityksistä kavereiltaan sekä törmännyt niihin katsomassaan animesarjassa. Näin rodullisuuden lisäksi myös sukupuolet hahmottuvat Annikan puheissa stereotyyppisinä ominaisuuksina. Lumi (7. luokka) kuvailee afrikkalaisia ihmisiä erilaisiksi heidän ihonvärinsä vuoksi, mutta tekee sen lähinnä toteavassa mielessä.

Moni nuori tiedostaa, että ei ole poliittisesti korrektia puhua negatiiviseen sävyyn tietyistä ilmiöistä tai ylipäättään eri ihmisryhmistä. He saattoivatkin kierrellä ja kaarrella joidenkin merkintöjensä kanssa. Harva esimerkiksi kertoo arabeihin liittyviä ennakkoluuloja. ”No se on vähän semmosta outoa kulttuuria..”, kuvailee Jori (9. luokka) Lähi-idän aluetta. Hän perustelee tätä outoutta uskonnolla ja erilaisilla käytännöillä. Roope (9. luokka) on kirjoittanut karttaansa jonkinlaisen terroristien taisteluhuudon. Stereotyyppinen huutava arabiterroristi onkin tuttu näky erityisesti elokuvissa. Roope perustelee merkintäänsä vitsiksi ja huomauttaa, että Yhdysvaltojen sotkeutuminen alueen asioihin on huono asia. Vaikka alueella siis on terroristeja ja ”USA:t” sekä

jossain päin myös sisällissotaa, korostaa *Roope* alueella elävän myös tavallisia ihmisiä normaaleissa arkiaskareissaan. *Annika* (9. luokka) puolestaan kertoo, että hänen ystävänsä pelkäävät Lähi-idän levottomuuksien leviävän Suomeen asti, ja he eivät pidä siitä, että Suomeen muuttaa eri maalaisia ihmisiä. *Laura* (7. luokka) toteaa kuitenkin suoraan, että Lähi-idän alueen ihmiset ”Vaikuttaa aika tyhmiltä ku.. et sie, sie räjäytetään koulujaki ja kaikkee rakennuksia, ni ei se oikein.. ei oo kovin järkevää puuhaa?”. Myös oppikirjoissa Lähi-itään liitetään vahvasti terrorismi ja kaikkeen kulttuuriseen toimintaan vaikuttava uskonnollisuus (ks. luvut 5.3, 5.4.6 ja 6.2).

Punaiseksi väritettyä Romaniaa saatetaan aineistossani selitellä sillä, että siitä vain tulee jotenkin negatiivinen kaiku. Romania on laitettu nuorten karttoihin 11 kertaa punaiseksi eikä kertaakaan vihreäksi. Esimerkiksi *Dan* (9. luokka) on värittänyt Romanian punaisella, mutta välttelee miksi-kysymyksiä ja kertoo lopulta asian olleen vitsi. Rivien välistä käy ilmi, että tämä ”vitsi” saattaisi liittyä romaneihin, ja hän toteaa, että Romaniasta tulee mieleen ”mustalaisia”. Kyseinen nuori on värittänyt myös Somalian punaisella ”vitsillä”. Tällainen huumori perustuu etnisiin hierarkioihin (vrt. esim. Hall 1992). Huomioitavaa on se, että Romanian romanit ovat suomalaisessa kulttuurisessa kontekstissa vahvasti kerjäläisyyteen liitettyjä syrjittyjä hahmoja, ja *Dan* tuntuu tietävän tämän. Muutama nuori kertookin yhdistävänsä Romanian vahvasti kerjäläisiin, sillä ”Sieltä tulee pummeja” (*Matti*, 7. luokka). Näitä nuoria häiritsee, että ”Ne tyypit tulee tänne Suomeen silleen.. niinku himona” eivätkä hanki töitä, vaan katkaisevat mielummin vaikka kätensä saadakseen enemmän rahaa kerjäämällä. Toive olisikin, että he menisivät jonnekin muualle, ihan minne vain. *Kimille* (9. luokka) tulee koko Itä-Euroopasta mieleen Suomeen saapuneet romanialaiset ja latvialaiset varkaat, joista hän on kuullut uutisista. *Kim* on sitä mieltä, että heidän pitäisi mennä töihin, mutta toteaa myös, että romanialaiset kerjäläiset kerjäävät aivan turhaan, sillä eivätkös he ole oikeutettuja sosiaaliturvaan.

Usein nuorten omat kontaktit romanialaisiin rajoittuvat siihen, että he ovat nähneet heitä Tampereen katukuvassa. Samanlaisten olettamusten ja stereotyyppien olemassaolo ilman kiinteitä ja läheisiä kontakteja kertoo siitä, että ennakkoluuloihin sosiaalistutaan esimerkiksi median, sosiaalisten suhteiden välityksellä kuultujen tarinoiden tai vaikkapa koululaitoksen kautta (ks. myös van Dijk 1987). Yksi nuori kuitenkin kertoo, että hänellä oli ennen romanialaisia kavereita, mutta koska he käyttäytyivät tökerösti, lopetti hän ystävyys. Hän tutustui heihin taustoiltaan monietnisen kaveriporukan kautta, mutta erottuaan tästä ryhmästä hän viettää nykyisin aikaansa poikaystävänsä tai saman äidinkielen jakavan porukan kanssa. Myös toinen nuori kertoo omasta kokemuksestaan, jossa romanialaiset ovat yrittäneet varastaa hänen tavaroitaan. Nuoret hahmottavat romanialaiset siis yleisesti ottaen kulttuurisen ja rodullisen

eron kautta – heidät nähdään olemuksellisetun ja rodullistetun kulttuurinsa vuoksi laiskoina ja epärehellisinä. Ilmiö limittyy kulttuuriseen rasismiin (ks. Blaut 1992; Feischmidt & Szombati 2017; Sinerman ym. 1991; Virtanen & Huddy 1998;).

Suomessa maahanmuuttokriittinen puhe kiteytyy usein islaminuskoisiin ja tummaihoisiin ihmisiin. Arabit ja somalit ovatkin suomalaisessa maahanmuuttajahierarkiassa kaikkein alhaisimmissa asemissa, eli he kokevat eniten syrjintää (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002). Syrjintä ei sinänsä välttämättä perustu erilaisuuteen, vaan erilaisuutta myös tuotetaan syrjinnän avulla (Scott 1992, 14). Aineistoni nuoret eivät yhdistä tummaihoisia, arabeja tai afrikkalaisia juurikaan maahanmuuttodiskurssiin. He ovat joko erillään meistä tai vaihtoehtoisesti osa luonnollista arkea ja ystäväpiiriä. Poikkeuksen tekee kuitenkin esimerkiksi *Ilona* (9. luokka), jota vaivaa Suomeen *ihan himona* tulevat somalit. Hän perustelee omaa näkemystään sillä, että kotona ja koulukavereiden keskuudessa ”Kaikki puhuu sen huonona asiana, kun ne tulee sieltä koko ajan. Ja sillei”. Kun kysyn tarkemmin, miksi hänestä on huono juttu, että somalit tulevat Suomeen, kertoo hän:

”No kun niitä on täällä niin paljon (pontevasti), ja sitten kun ..musta tuntuu että.. niinku, et ne niinku ei tuu tekeen niinku töitä. Tai silleen niinku, et jos ne tekis töitä, ni sit se olis niinku ihan ookoo, mutku jotkut niistä ei, ja sit ne vaan ..oleilee silleen ja saa rahaa jostain vaan”.

Samanaikaisesti *Ilonasta* kuitenkin tuntuu pahalta ja epäreilulta, että Afrikassa ihmiset näkevät nälkää. Kehitysyhteistyö onkin hänestä parempi ratkaisu. Kysyttäessä hän kertoo tavanneensa somaleita, mutta ei ole itse henkilökohtaisesti puhunut heidän kanssaan tai ollut muuten lähemmin tekemisissä. *Ilonan* puheesta saa sen käsityksen, että kyseisenlainen ajatusmaailma olisi hyvinkin yleinen, vaikka haastatteluiissa se ei juurikaan tule ilmi. Tähän voi osaltaan vaikuttaa se, että nuoret eivät koe korrektiksi puhua asiasta tutkijalle. Tutkimusten mukaan suomalaisten nuorten ennakkoluuloiset asenteet ja arkipäiväinen rasismi ovat lisääntyneet (ks. esim. Pudas 2013; Virrankoski 2001). *Mona* (9. luokka) kertookin varsin avoimesti negatiivisesta suhtautumisestaan Afrikkaan samoin kuin muihin *kehitysmaithin* (eli hänen mukaansa Lähi-itään ja keski-seen ja itäiseen Aasiaan). *Monan* negatiivisiin mielikuviin vaikuttavat alueen luonnonkatastrofit sekä ennen kaikkea turhat sodat sekä evolutionististen ajattelumallien (ks. esim. Hall 2003, 253–253) kautta nähdyt *tyhmät ihmiset*, jotka eivät osaa hyödyntää saamaansa apua. Hän peräänkuuluttaakin kehitysyhteistyön typeryyttä:

Mona: ”Ja sitten kun, kuinka paljon rahaa niinku muualta, niinku maailmasta on viety niinku Afrikkaan, ja aina on jossain teeveessä, että sitä tätä ja tota, että antakaa rahaa ja kaikkee, ni mun mielestä se on tyhmää, et ne ei osaa hyödyntää sitä, että onhan sinne joku rakentanu joskus jotain kaivoja ja vastaavaa, mutta ei ne vaan, ei niinku

tunnu ottavan silleen opikseen että ”Aha, mekin osattais tehdä tälleen, et mekin ollaan niinku ihmisiä, että mekin pystyttäis tekeen toi”. Ja että mun mielestä se on niinku (hymähtää) tyhmää, että sinne on monien vuosien varrella viety ihan törkeet määrät rahaa, mutta se ei oo vielääkään niinku edistyny siitä, että eihän niinku tän maailman synnyssä. Koko maailma ni ei niinku kaikkee, kaikki maat on varmaan näyttäny suht koht samalta, että ei täällä oo ollu noita.. ööh, betoniteitä ja niinku lamppuja ja tietokoneita. Kaikkia lähettiin ekaks niinku, että joku on sitten vaan alkanu rakentaan sitä, ja Afrikka ja tommoset maat on vähän silleen, että kun ne on vaan pysyny siinä”.

Minä: ”Niin koet sää et ne ihmiset on sitten niinku tyhmempiä vai–” (Huom! Nuori on siis kirjoittanut karttaan alueen kohdalle ”tyhmät ihmiset”).

Mona: ”No joo kun ne, ei ne oo oma-alotteisia tai sillei, et ei ne, ne ei vaan niinku (naurahtaa) osaa hyödyntää sitä apua mitä niille on annettu niin..”

Minä: ”Mites sitten, koet sää et ne pitäis lopettaa, se kehitysapu tai tämmönen?”

Mona: ”Noh. Eihän sitä ny ikuisuuksiin voi jatkaa, mutta että, mun mielestä just sitä että, jos kerran niille yrittäis niinkun oikeesti niinku opettaa jonkun ja jotenkin, jotenkin muuttaa sitä systeemiä siellä niin. Se et ne itekin alkais niinkun sitten tekee sitä ja tollai noin, esimekiks jokku niinkun, ku tuolla lämpimissä maissa tai tuolla, ni on niinku esimerkiks jotain tupakkaviljelmii niin paljon, ni sen takia niillä menee justiin sitä niinku peltoa ja sitä aluetta niinku hukkaan sen takia, että ne vois ite viljellä sie ittelleen ruokaa, mistä niillä on sitten kauhee pula, mutta mä en ymmärrä että minkä takia ne viljelee sitten sitä tupakkakasvia, josta ne ei sitten kuitenkaan saa itelleenä niin paljon rahaa kun ne ..sitten se vienti mikä menee muualle maailmaan”.

Minä: ”Ja sä koet, et et he ei tajua sitä?”

Mona: ”Niin (naurahtaa). Jotenkin niin. Jotenkin sillei”.

Mona ei siis yhdistä toimijuutta tai kolonisaation perintöä Afrikkaan ja arvostelee alueen ihmisten älykkyyttä. Itseasiassa Madgalena Jaakkolan (1999) huomasi tällasen asenteen olleen yleinen Suomessa 1980- ja 1990-luvuilla, sillä kolmasosa hänen tutkimuskyselyyn vastanneista piti joitakin kansoja älykkäämpinä kuin muita. Nuorten negatiiviset mielikuvat kohdistuvatkin helpommin ei-läntisiksi koettuihin ihmisiin ja kulttuureihin. Vastaava ilmiö on nähtävissä myös oppikirjoissa (ks. esim. luku 6.2). Esimerkiksi *Tiia* (7. luokka) kertoo, että hän viihtyy paremmin Suomessa, koska ulkomailla on erilaista ja joukkoon sopeutuminen on vaikeampaa. Kiinassa voi esimerkiksi vieroksuttaa tai herättää huomiota hengityssuojaimia käyttävät ihmiset, koiranlihan syöminen ja muut vähän *oudot* tavat, erilaiset kirjaimet ja puhetyyli sekä ”Kun niillä on semmoset vähän vinot silmät” (*Sofia*, 7. luokka). Intiaan liitetään puolestaan likaisuus, erilainen uskonto ja vaatteet – intialaiset käyttävät ”sellasii ihme kaapuja” (*Laura*, 7. luokka). *Pinja* (9. luokka) koki myös ulkomaalaiset, ilmeisen tummat, miehet ahdistavaksi Kanarian saarilla vieraillessaan. Näin vieraaksi koettu maskuliinisuus

voi herättää negatiivisia paikan kokemuksia. Ilmiö liittyy katseen valtaan, jossa feminiininen typistyy katsottavaksi (ks. Dyer 2002, 99–207) sekä ajatukseen tumman miehen korostuneesta seksuaalisuudesta (vrt. Alloula 2006; Butler 2006). Samoin *Tanja* (7. luokka) pohtii mahdollisen Kenian ja Turkin matkan vaaroja, sillä ”Valkoinen pienikokoinen tyttö on helppo uhri ryöstää”.

Vieraus ei kuitenkaan ole aina negatiivista, vaan se voi olla myös kiehtovaa ja eksoottista. Moni nuori pitääkin Kiinan historiaa ja Kung fu -kulttuuria mielenkiintoisena. Samoin *Emmasta* (7. luokka) Brasilia on kiva paikka, ja siellä ihmiset ovat ”kauheen erilaisia” eli esimerkiksi puheliaampia kuin Suomessa. Myös *Lumi* (7. luokka) pitää Brazilian kulttuuria jännittävänä, koska siellä on niin paljon keskenään erilaisia ihmisiä. Osaa nuorista kiinnostaa myös Thaimaan erilaiseksi nähty kulttuuri. *Aura* (7. luokka) kuvaileekin, ettei ole käynyt missään ”itämaissa”, joten olisi kiva nähdä niiden kulttuuria kuten monia erilaisia uskontoja ja mausteisia ruokia, eli ”Meiän, niinku eurooppalaisten, mielestä niinku erikoisempii ruokii”. Harva nuori kuitenkaan haluaisi asua alueella, jossa on hyvin erilaiseksi nähty kulttuuri kuin Suomessa, esimerkiksi Afrikassa. Myös läntisiksi koettuja Islantia ja Australiaa pidetään varsin eksoottisina niiden luonnon vuoksi.

Mielenkiintoisen ja arvottavan raja on kuitenkin häilyvä. Esimerkiksi *Niko* (7. luokka) kertoo uskonnon opettajan kuvailleen Amazonin sademetsässä eristyksissä elävää heimoa: ”Se on outo juttu. Kun ne ei ees osaa, niillä on jotkut puu.. vielä jotkut puuhakut tyyliin. Tai joku lapio”. *Belinda* (9. luokka) mieltää puolestaan Papua-Uuden-Guinean pelkäksi viidakoksi, jossa on jotain ”villi-ihmisiä keihäitten kanssa vastassa”. *Unsi kansa* ja *Muinainen kartta* -kirjoitelmat suorastaan tyrkyttivät eksotismia korostavia lähestymistapoja, vaikka aiheesta saattoi toki kirjoittaa myös muulla tavoin. Osa nuorista tarttuikin näihin ajatuksiin, ja he kirjoittivat esimerkiksi intiaanikansasta, Amazonin viidakossa elävästä kansasta tai karhuja palvovasta bear-heimosta. Nuoret liittivät näihin kansoihin usein varsin alkeelliset elinolosuhteet, lannevaatteet, rituaalit, sotamaalaukset ja kannibalismin.

Yllättävää kuitenkin on, että yhdessä tarinassa selvästi parodioidaan kristinuskoa ja toisessa stereotyyppistä suomalaista tai kristittyä elämänmenoa. Ensimmäisessä tarinassa kansa palvoo erityisissä taloissa puista ristiä, johon on maalattu parrakas mies. He joutuvat myös laittamaan rahaa kolehtipussiin. Toisen tarinan kansa viihtyy pienissä kuumissa huoneissa hakkaamassa toisiaan kepeillä. Lisäksi kansa tuo metsästä puun sisälle ja koristelee sen. Tämän jälkeen ”Tulee läski parrakas papparainen, ja me palvotaan sitä”. Näin tarkkaileva ja epäilevä katse voi suuntautua myös *meihin*, ei vaan *beihin*. Erityisesti kohtaamiset ja tarttumapinnat Toisten kanssa ovat potentiaalisia tilanteita lapsille ja nuorille peilata asioita omasta maailmastaan ja itsestään (Kallio

2017, 3). Haastatteluissa ilmenikin, että nuorten käsitys myös suomalaisuudesta on varsin stereotyyppinen. Nuorten mielestä suomalaiset ovat hiljaisia ja sulkeutuneita sekä käyttävät muun muassa liikaa alkoholia. Suomalaisuus näyttäytyy siten varsin negatiivisena, puuttuvien ominaisuuksien kautta. Muut ovat iloisia ja puheliaita, suomalaiset eivät.

Erityisesti kirjoittamissaan tarinoissa nuoret peräänkuuluttavat rasisminvastaisuutta ja yleistä solidaarisuutta kaikkia ihmisiä kohtaan. Esimerkiksi *Maria* (9. luokka) kuvailee, että ”Minun mielestäni ei ole väliä minkä maalainen, minkä ihon väriäinen, silmien väriäinen, koska kaikki me olemme ihmisiä ja väri ei vaikuttaa olenkaan!”. Hän on lisäksi piirtänyt maapallon, jonka päällä on sateenkaari ja kolme ihmistä: tummaihoisen, vaaleaihoisen kansallispukuinen ja aasialainen pindi otsassaan. He pitävät toisiaan käsistä kiinni. Lisäksi viereen on liitetty Suomen, Japanin, Venäjän, Viron ja Ruotsin liput. Näin ihmiset paikannetaan kuitenkin kansallisvaltioihinsa ja kansallisiin kulttuureihinsa. Myös haastatteluissa *Annika* (9. luokka) sanoo rakastavansa ”just niinku erilaisia ihmisiä, eri kansalaisia”. Näin etninen monikulttuurisuus näyttäytyy myös eron juhlintana ja ihannoituna asiana (vrt. esim. Bauman 2010, 115).

Konflikti-teorian mukaan rasismi lisääntyy alueiden monikulttuuristuessa, koska kilpailu samoista voimavaroista johtaa kasvavaan kritiikkiin (Jaakkola 2001). Tämän-suuntaista kehitystä onkin nähtävissä lamavuosien tilastoissa: Kun huoli toimeentulosta kasvaa, lisääntyvät myös rasistiset asenteet. Esimerkiksi etnopluralistien mukaan kansojen eloonjäämisen edellytyksenä on oman kulttuuri-identiteetin säilyttäminen, ja siten rasistinen ulkomaalaisvastaisuus näyttäytyy luonnollisena universaalina ilmiönä (emt.; Jokisalo 2003). Toisaalta kontakti-teoria esittää, että monikulttuuriset sosiaaliset kontaktit lisäävät suvaitsevaisuutta. Magdalena Jaakkolan (2001) Suomen asenneilmastoa ja suomalaisten etnisiä ennakkoluuloja vuosina 1987–1999 selvittänyt tutkimus pitää kontaktiteoriaa tilastollisesti erittäin merkittävänä. Samoin Osmo Virrankosken (2001) tutkimuksen mukaan ennakkoluuloiset asenteet ovat yleisempiä kouluissa, joissa ei ole maahanmuuttajia. Myös aineistoni nuoret ilmensivät sekä konflikti- että kontaktiteoriaan sopivia asenteita. Joitakin nuoria ärsyttivät kerjäävät romanit tai Suomeen tuilla elämään tulevat pakolaiset. Useimmiten konfliktitilanne syntyi kuitenkin vääräksi tai ylimieliseksi koetusta käytöksestä ja jo aiemmista ennakkoluuloista. Esimerkiksi paljon matkustellut *Aino* (7. luokka) suhtautuu yleisesti ottaen varsin positiivisesti eri maalaisiin ihmisiin. Kuitenkin hän omaksui Filippiineillä sukellusretkiä järjestävän firman edustajien kertomusten perusteella erittäin negatiivisen kuvan korealaisista itsekkäinä, piittaamattomina ja inhottavina ihmisinä. Hän myös huomasi itse näiden korealaisten ottavan muista ihmisistä salaa

kuvia. *Aino* painotti haastattelun aikana moneen kertaan, kuinka inhottavia nämä korealaiset, ainakin pohjoiskorealaiset, ovat.

Kuitenkin omakohtainen kokemus tuntui yleensä lieventävän ja hälventävän ennakko-oluja. Kun Toiseen saa kontaktin, ja hän muuttuu henkilöksi, häviää myös ehdoton erottautuminen (Harinen 2000). Esimerkiksi *Reetta* (7. luokka) pitää ulkomaalaisia yleisesti ottaen ilkeinä ihmisinä, mutta kertoo kuitenkin lämminkinhenkisesti Syyriasta kotoisin olevista koulutovereistaan, ja heidän toisesta kotimaastaan. Henkilökohtaisen siteen kautta Syyria ei ehkä miellykkään enää yhtä vahvaksi *ulkomaaksi*. Samoin *Emma* (7. luokka) mieltää venäläiset ylimielisiksi varastelijoiksi. Kun kysyn, onko hän tavannut venäläisiä ihmisiä itse, kertoo hän vanhasta ystävästään: ”Sen äiti oli niinku venäläinen ja isä ihan suomalainen ..niin mut se oli kuitenkin niin paljon suomalainen että ei sitä edes erottanu, et se on, et sen äiti on Venäjästä kotosin”. Hän korostaa, että kyseinen kaveri eroaa muista venäläisistä: ”Juu että ei siinä ollu, se oli ihan kiva tyyppi. Mut niinku oikeesti, jokka ihan asuu koko ajan Venäjässä, Venäjällä, ku sie ei oo kuitenkaan, se on syntynykki Suomessa”.

Emmalle suomalaisuus merkitsee sitä, että kyseinen henkilö on syntynyt Suomessa ja puhuu suomea – hän korostaa, että tällöin moni ei voi edes arvata, että kyseisen ihmisen vanhemmat olisivatkin jostain muualta kotoisin. Näin kyse ei ehkä olekaan vain esimerkiksi kansalaisuudesta, vaan myös siitä, että yksilö ei eroa ulkonäöllisesti koetusta etnisestä suomalaisuudesta. Esimerkiksi Päivi Harisen (2000) tutkimukseen osallistuneet nuoret mielsivät kansalaisuuden ensisijaisesti kansallisuuden ja suomalaisuuden kautta. Oppikirjoissa kansalaisuus-kysymyksiä ei pohdita kovin laajalti, ja suomalaisuus paikantuu herkästi etniseksi suomalaisuudeksi (ks. esim. luvut 6.1 ja 6.2.2). Nämä näkemykset näyttävät olevan jossain määrin esillä myös nuorten maailmankuvissa. *Emman* kommentti antaa kuitenkin ymmärtää, että kansalliset luonteenpiirteet voidaan omaksua ympäristöstä, jolloin mystiset juuret ja käsitys verenperinnöstä häviää (vrt. Harinen 2000). Seuraavaksi pureudun asiaan niiden nuorten kautta, joiden kansallisuus ei ole yksiselitteistä.

7.4.2 Kokemus toiseudesta

Kuulumisen tunne tulee jokapäiväisistä käytännöissä eikä tämä tunne rajoitu välttämättä territoriaalisesti (ks. esim. Binnie ym. 2007; Marshall 2013): Kulttuuriset identiteetit eivät ole aina jyrkkiä ja ehdottoman erottelevia (Jukarainen 2000, 9). Monelle nuorelle maailma onkin varsin ylikansallinen, ja heillä saattaa olla myös varsin moninainen kaveripiiri, jossa nuorilla on taustoja monissa eri maissa. Joissakin porukoissa

on vain tietystä maasta lähtöisin olevia tai tiettyä kieltä puhuvia nuoria, toiset koostuvat moninaisesta joukosta maahanmuuttajataustaisiksi itsensä määrittelevistä nuorista, ja osassa porukoista on myös paljon tai lähinnä kantasuomalaisiksi määrittyviä nuoria.

Myös käsitys kotimaasta voi olla moninainen. Moni maahanmuuttajataustainen kokee omaavansa esimerkiksi kaksi kotimaata, ja heillä kiinnittyminen ja samastuminen Suomeen ja suomalaisuuteen rakentuu monesta seikasta. Mikäli nuoren synnyinmaassa on levotonta, näyttäytyy Suomi aineistoni perusteella helpommin positiivisessa valossa. Myös Suomessa vietetyllä ajalla on merkitystä, mutta ei yksioikoisesti, sillä vain muutamia vuosia Suomessa viettänyt nuori saattaa kokea suurempaa kiinnitymistä Suomeen kuin Suomessa syntynyt mutta itsensä ulkopuoliseksi kokeva nuori. Kansallisuus muistuttaakin performatiivista tekoa, sillä se voi olla läsnä kaikilla ja toisaalta ei missään (Lempiäinen 2002).

Niillä nuorilla, jotka elävät vahvasti kahden tai useamman valtion ja kulttuurisen ilmapiirin välillä, on oma identiteetin kokemus ja kansallinen kiinnittyminen yleensä moninaista. Esimerkiksi *Charoen* (9. luokka) on värittänyt Suomen vihreällä, mutta toteaa heti keskustelun aluksi ”No Suomessa, ni mä asun ite tota Thaimaassa”, vaikka hän on asunut Suomessa lähes koko elämänsä. Hän käykin usein Thaimaassa tervehdimässä sukulaisiaan ja ystäviään ja kokee arkipäiväisen olemisen maassa helpomaksi rennomman ilmapiirin vuoksi – hän voi keskustella vapaasti kenen kanssa tahansa, tutustua ihmisiin vaivattomasti vaikkapa kadulla tai tehdä töitä ilman suuria haku-ponnisteluja. Kuitenkin itse Thaimaahan liittyy myös kipeitä asioita yhteiskunnallisten levottomuuksien ja sukulaisten kokemien ongelmien vuoksi. Tämän vuoksi *Charoenin* Suomi-kuva on korostuneen positiivinen – hän kokee Suomen olevan hyvä ja turvallinen maa asua.

Tarmo (9. luokka) on värittänyt Suomen vihreäksi, mutta ei oikein osaa sanoa miksi. Kun kysyn, voisiko se liittyä siihen, että hän asuu Suomessa, vastaa hän: ”Eei, mä on kyllä Tallinnasta. Melkeen, niinku kotosin”. Hän siis paikantaa itsensä Tallinaan, vaikka käy ilmi, että hän on syntynyt ja kasvanut Suomessa. Hänen vanhempansa ovat kuitenkin sieltä kotoisin, ja *Tarmo* viettää runsaasti aikaa Virossa sukulaisensa luona. *Tarmon* puheesta onkin kuultavissa virolainen nuotti, ja hän kuvailee olevansa ”*puoliksi* suomalainen”. Toisaalta eräs nuori ilmaisee vahvasti olevansa virolainen ja mainitsee toiseksi kotimaakseen toisen vanhempansa lähtömaan. Samalla tavoin nuori voi korostaa muutakin kuin etnistä tai kansallista identiteettiä. Esimerkiksi homoseksuaalinen *Lotta* (9. luokka) toi haastattelussa ja karttapohjassaan hyvin vah-

vasti esiin omaa seksuaalisuuttaan ja tähän liittyvää kulttuuri-identiteettiä. Samoin erilaiset alakulttuurit ja harrastukset limittyivät aineistossani nuorten identiteetteihin ja kuulumisen tunteeseen.

Nuoret toteuttavat kansalaisuuttaan jokapäiväisessä elämässään ja arkisissa toimissaan. Lapset on kuitenkin perinteisesti (viime päiviin asti) suljettu pois kansalaisuus-keskustelusta yhteiskunnalliseen ja poliittiseen marginaaliin (Percy-Smith 2015). Kansalaisuus ei olekaan helposti lähestyttävä teema, eikä se noussut selkeästi esiin haastatteluissa. Toisaalta osa nuorista korosti omaa taustaansa tai jopa ”ulkomaalaisuuttaan” tuomalla asian heti haastattelun alussa esiin, kuten aiemmassa kappaleessa esitän. Kyseinen ”ulkomaalaisuus” ei kuitenkaan suoranaisesti limity kansalaisuuteen, vaan kansallisuuteen ja siihen liittyviin identiteettipoliittisiin määreisiin. Osa nuorista häivytti taustaansa karttamalla asiasta puhumista. Näissä tapauksissa emme nostaneet asiaa sen kummemmin itseskään esiin, vaan etenimme haastatteluissa nuorten ehtoilla. Tällaisia nuoria, jotka opiskelivat esimerkiksi suomea toisena kielenä, mutta jotka eivät halunneet tarkentaa omia taustojaan sen enempää, oli muutamia.

Nuori saattaakin joutua puolustelemaan itselleen läheistä maata tai identiteettiä yleisiä ennakkoluuloja vastaan tai kokee tulevansa syrjityksi esimerkiksi äidinkieltensä tai ulkonäkönsä vuoksi. Valtaväestön nuorten ja maahanmuuttajanuorten välisiin kohtaamisiin liittyy valta-asetelmia (Kivijärvi 2013). Esimerkiksi *Nata* (9. luokka) kertoo tuohtuneena, että suomalaiset luulevat Intiassa olevan kauhean likaista ja ihmisten olevan ”ihan törkeitä”, vaikka hänen mielestään ihmiset ovat Intiassa auttavaisempia. Kahden kulttuuritaustan kanssa elävien ihmisten kuulumisen tunne saa erilaisia muotoja, usein riippuen siitä, miten muu yhteiskunta suhtautuu heihin. Heidän jäsenyytensä hyväksyntä johtaa usein omien perinteiden sekä uusien perinteiden fuusioon, mutta jäsenyyden kieltäminen eristäytymiseen ja ulkopuolisuuteen (Bhabha 1994).

Venäläisiä sukujuuria omaava ja venäjää äidinkielenään puhuva nuori kertoo, että hänen mielestään Suomen mediassa kerrotaan pahoja asioita Venäjästä ja näin ikään kuin syytellään Venäjää. Hän kertoo myös, että puolet suomalaisista haukkuvat aina venäläisiä. Vaikka koulussa tiedetään hänen olevan venäläinen, saatetaan Venäjää ja venäläisiä pilkata varsin rankastikin vaikkapa kesken tunnin. Hän miettii tämän Venäjä-vihamielisyyden juontavan historiasta ja Suomen ja Venäjän välisistä sodista, joita on käsitelty paljon historian tunneilla. Hän kertoo myös, että ei ole kuullut mitään positiivista kerrottavan Venäjästä koulussa esimerkiksi juuri historian tunneilla. Hän kuvailee välillä välttelevänsä venäjän kielellä puhumista, jotta häntä ei kategorisoi venäläiseksi. Venäläisen identiteetin julkinen esittäminen onkin ollut Suomessa hankalaa ja johtanut paikoin *kätkettyyn identiteettiin* (German 2016). Ilmiö on

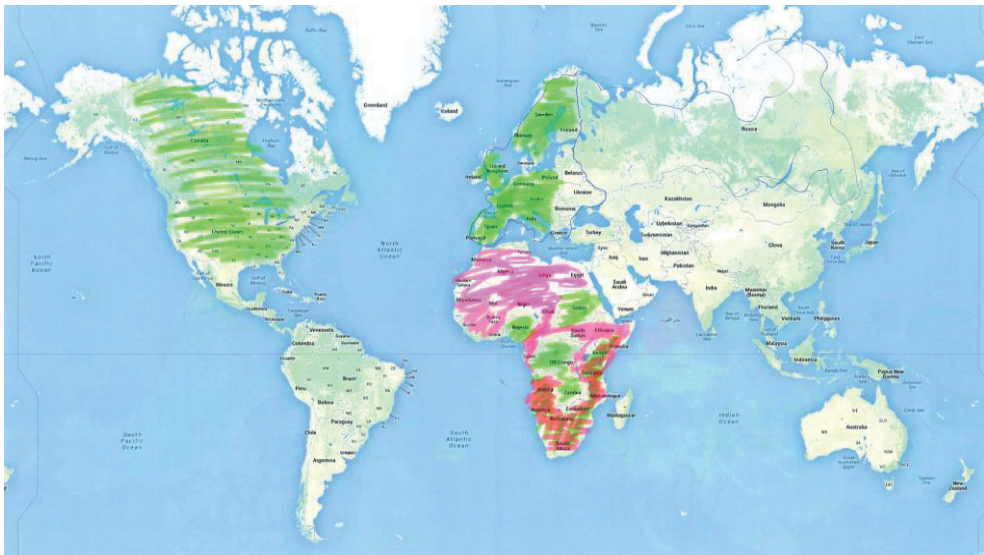
tuttu myös muusta tutkimuksesta. Annemari Souto (2011) huomasi omassa kouluetnografisessa tutkimuksessaan venäläistytöjen kokevan, että heidät asetetaan vastuuseen menneistä sodista ja että tunnit, joilla käsiteltiin erityisesti Venäjän ja Suomen historiaa, koetaan ahdistaviksi. Myös kaksoiskansalaisuuden saamia merkityksiä ja siihen liittyviä kokemuksia tutkinut Jussi Ronkainen (2009, 105–108) tuo esiin, että Suomi-Venäjä-kaksoiskansalaiset kokevat olevansa leimattuja, eli tämä kansalaisuusyhdistelmä kääntyy negatiiviseksi ominaisuudeksi. Nuorille, kuten kenelle tahansa, positiivinen minäkuva on tärkeä osa identiteettiä (Virrankoski 1994, 91). Esimerkiksi *Ali* (7. luokka), jolla on taustoja eräässä Lähi-idän maassa, hahmottaa ja arvottaakin maailmaa sen perusteella, missä on suvaitsevaisia ja missä rasistisia ihmisiä – missä hän saa arvostusta ja missä ei.

Ne aineistoni nuoret, jotka eivät halunneet kertoa omista taustoistaan, olivat kuitenkin usein merkinneet kotoisiksi ne maat, joissa heillä on taustoja tai joissa asuu heidän sukulaisiaan. He eivät siis välttämättä merkinneet näitä maita kivoiksi tai inhottaviksi ensimmäiseen karttaan, vaan asia paljastui vasta toisen kartan yhteydessä. Esimerkiksi *Jack* (9. luokka) oli värittänyt ensimmäiseen karttaansa (ks. kuva 9) paljon alueita sukulaistensa ja mielenkiinnon kohteidensa perusteella. Muun muassa Isossa-Britanniassa asuu sukulaisia, toinen vanhempi on osittain ranskalainen, ja eräs sukulainen asuu nimetyssä Aasian maassa. Nämä kaikki maat oli siis väritetty vihreällä positiivisiksi, samoin Etelä- ja Pohjois-Amerikka urheilun vuoksi. Nuori oli kuitenkin jättänyt Afrikan kokonaan värittämättä ensimmäiseen karttaansa, eikä hän selvästikään halunnut puhua tästä alueesta.

Kuitenkin *Jackin* toisessa kotoisuutta ja vierautta käsittelevässä kartassa (ks. kuva 10) Afrikka on saanut runsaasti väriä. Kaikista kotoisimmat paikat ovat pohjoisen ja läntisen Euroopan ja Pohjois-Amerikan lisäksi Sudan, Nigeria, Kongon demokraattinen tasavalta ja Zambia. Euroopan alueet on väritetty kotoisiksi, koska hän on kuullut niistä paljon, ja ne kuuluvat Eurooppaan. Pohjois-Amerikka on väritetty urheilun vuoksi. Nyt nuori kuitenkin kertoo toisen vanhempansa olevan kotoisin eräästä Afrikan maasta, samoin toinen osittain. Sudanissa asuu vanhoja kavereita. Toisaalta loput Afrikasta on väritetty punaisella, ja se tuntuu kaikista kaukaisimmalta. Nuori ei kuitenkaan halua kertoa enempää asiasta. Nuori oli luokkansa ainoa tummaihoisen oppilas, joten Afrikka saattoi olla hänelle aihe, josta hän ei yksinkertaisesti jaksanut enää puhua ihmisten leimatessa hänet afrikkalaiseksi hänen ulkonäkönsä vuoksi. Tällaisesta ulkoapäin tulevasta kategorisoinnista voi muodostua eräänlainen *identiteetti-vankila*, joka synnyttää halua mukautua ja sulautua ryhmään (vrt. Juhila 2004, 20–28). *Jack* tuntuukin samastuvan hyvin vahvasti läntiseen kulttuuriin.



Kuva 9. *Jackia* (9. luokka) kiinnostaa erityisesti urheilu ja sitä kautta myös Amerikat. Afrikasta hänellä ei ole mitään sanottavaa



Kuva 10. *Afrika* edustaa *Jackille* (9. luokka) sekä kaukaisimpia että (lännen ohella) läheisimpiä paikkoja

Aineistoni perusteella näyttää siltä, että nuorten suhde suomalaisuuteen voi olla monimutkainen. Osa nuorista leimaa itsensä vahvasti itse ulkomaalaisiksi, osa ei halua avata mahdollisia taustojaan tai verkostojaan muualle maailmaan lainkaan. Osa nuo-

rista ikään kuin integroituu globaaliin yhteisöön. Jean S. Phinney (1990, 507) korostaa, että itse-identifikaatio, kuulumisen tunne ja ylpeys ryhmää kohtaan ovat avainasemassa etnistä identiteettiä muodostettaessa. Kuitenkin myös ulkoapäin tulevat kategorisoinnit ja ennakkoluulot vaikuttavat tähän. Mikäli valtaryhmä torjuu tai väheksyy nuoren identiteettiä, saattaa hän valita separaation eli valtaryhmästä erillään olon ja oman etnisen, kulttuurisen tai vaikkapa seksuaalisen identiteetin vahvistamisen (Hall 1992; Myers ym. 1991; Paavola & Talib 2010; Rastas 2005a). Torjuminen voi näyttäytyä ulkomaalaisen tai maahanmuuttajan kategoriaan joutumisena tai omaksumisena (Huttunen 2004). Veronika Honkasalon (2003) ja Lotta Haikkolan (2012) tutkimuksista käy ilmi, että maahanmuuttajataustaisille täysivaltainen suomalaisuus näyttäytyy herkästi suljettuna identiteettinä, johon vaaditaan kummankin vanhemman syntyperäistä suomalaisuutta. Näin suomalaisuus yhdistetään vereen sidottuun jäsenyyteen, eikä kansalaisuudella ole suurta merkitystä tässä prosessissa.

Toisen polven maahanmuuttaja -kategoriaan kuuluvat helsinkiläisnuoret korostivat omaa ulkomaalaisuuttaan tai etnisyyttään Lotta Haikkolan (2012) väitöstutkimuksessa. Haikkolan mukaan ulkomaalaisen identiteetti on uutta suomalaista etnistä maisemaa – se on positiivinen itsemäärittely eriarvoisia rakenteita vastaan, ei siis itsessään ulkopuolinen identiteetti. Myös Veronika Honkasalo (2003, 184–185) korostaa, että kieltämällä olevansa suomalainen voi säilyttää itsellään määrittelyoikeuden jäsenyydestä. Lisäksi kansallinen jäsenyyks voi olla tilannekohtaista, vaikkakin osalla on suurempi vapaus valita jäsenyytensä riippuen esimerkiksi henkilön ihonväristä. Joka tapauksessa etniset identiteetit riippuvat meidän ja muiden määritelmistä – identiteettikamppailuissa on kyse etnisistä hierarkioista ja yhteiskunnallisesta asemasta (Haikkola 2012). Näin ollen ulkomaalaisen identiteetin omaksuminen ei ole yksinomaan positiivinen asia, vaan toiseuttamiseen ja yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen limittyvä ilmiö, jopa eräänlainen selviytymiskeino.

Tässä viimeisessä analyysiluvussani olen pohtinut kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti nuorten maailmankuviin vaikuttavia erontevoja ja kuulumisen tunnetta. Nuorten ilmaisemat stereotyyppiset asenteet ja kokemus toiseuden tunne limityivät aiemmin esittelemäni maailman geopolitiisiin asemointeihin, joissa erityisesti itä edustaa negatiivista. Ylikansallisesti monikulttuurisen taustan omaavat nuoret saattavat joko peitellä taustaansa tai vaihtoehtoisesti samastaa itsensä ei-suomalaiseksi erityisesti silloin, kun nuoren toinen kotimaa mielletään muiden nuorten keskuudessa negatiiviseksi.

8 PÄÄTELMÄT

Seuraavaksi esittelen oppikirjojen ja nuorten maailmankuvien tärkeimpiä tilallisuuteen ja kulttuureihin liittyviä ajattelumalleja ja identiteettipoliittisia näkökulmia sekä niiden kytkeytymistä muihin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. On merkillepantavaa, että sekä oppikirjoissa että nuorten maailmankuvissa on nähtävissä varsin samansuuntaisia ajatusrakennelmia. Tämän jälkeen syvennyn aiheeseen liittyviin jatkotutkimustarpeisiin. Koska tutkimukseni tarkoitus on kriittisen diskurssianalyttisen perinteen mukaisesti tuottaa ja rakentaa muutosta sekä kriittistä keskustelua analyysissä esiin nostamiini epäkohtiin ja ajattelumalleihin liittyen, tuon luvussa 8.2 esiin käytännön ehdotuksia tulevaisuuden oppikirjojen kehittämistyöhön.

8.1 Oppikirjojen ja nuorten maailmankuvista ja identiteettipoliitikasta

Olen analyysissäni tuonut esiin kaksi hegemonista sekä oppikirjojen että nuorten maailmankuvissa esiintyvä diskurssia: kansallisvaltioidiskurssin ja länsimaisen diskurssin. Lisäksi olen avannut erilaisia maailmaa ja ihmisiä geopolittisesti arvottavia toiseuttavia ja vierauttavia diskursseja. Huomionarvoista on näiden diskurssien vahva yhteen kietoutuminen: ne näkyvät hyvin samantapaisina sekä oppikirjoissa että nuorten maailmankuvissa. Tämä kertoo diskurssien laajemmasta yhteiskunnallisesta läpäisevyydestä – kansallisvaltioajattelu ja maailman länsimainen kehystys ja arvottaminen eivät ole vain koululaitokseen liittyviä ilmiöitä, vaan ne näkyvät laajasti levinneinä ja kyseenalaistamattomina myös muutoin.

Oppikirjojen esittämä tilallinen ymmärrys perustuu pitkälti topografiseen tilakäsitykseen, jossa maailman katsotaan jakautuvan ikään kuin luonnollisesti erilaisiin territoriaalsiin sisäkkäisiin ja päällekkäisiin yksiköihin ja sijainteihin, joskin kansallisvaltio on näistä tilallisista määreistä dominoivin erityisesti läntisessä kontekstissa. Kansallisvaltioon limittyä ajatus jaettua identiteettiä ja kulttuuria harjoittavasti kansasta. Näin ollen myös kulttuurit ymmärretään oppikirjoissa herkästi paikallistettuina ja kansallisvaltioihin sidottuina. Tämä näkyy myös oppikirjojen perinteisessä monikult-

tuurisuuskäsityksessä, joka perustuu pitkälti ajatukseen yhtenäisistä kansallisvaltioista, joita muualta tulevat muut värittävät monikulttuuriksi. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten maailmankuvissa on havaittavissa samantapaisia ilmiöitä. Nuorten kokemat ja sanoittamat tilalliset maailmat ovat kuitenkin moninaisempia suhteiden ja ilmiöiden topologisia verkostoja, jotka palautuvat topografiseen kontekstiinsa institutionaalisen kansallisvaltiopuheen kautta. Kansallisvaltiot ovat siis ikäänkuin kieli, joilla asioista puhutaan, mutta nuorten omat kokemukset ja sosiaaliset suhteet tuovat ilmiöön monivivahteisia tilallisia ja kulttuurisia ajattelumalleja ja rajoituksia.

Oppikirjojen länsikeskeisyys näkyy sekä alueellisissa rajoituksissa että arvottavissa näkökulmissa. Kirjojen sisällöt ja tietoperusta keskittyvät vahvasti läntisiksi katsottuihin maihin ja alueisiin. Esimerkiksi maantiedon maailmaa käsittelevät kirjat saattavat kertoa lähinnä Euroopasta. Samoin Euroopan ulkopuolisten alueiden historiakerronta keskittyy usein eurooppalaisten saapumiseen kyseiselle alueelle. Yhtenäistä eurooppalaisuutta ja läntisyyttä rakennetaan myös sisäisen ja ulkoisen Toisen kautta. Sisäisenä Toisena näyttäytyvät ulkomaalaiset (sekä osaltaan erilaiset vähemmistöryhmät), kun taas ulkoisen Toisen muodostavat historian saatossa erilaiset ilmiöt – erityisesti muslimit, itä ja kehitysmaat.

Vastaavasti aineistoni nuoret kokevat läntisen Euroopan ja Anglo-Amerikan maat ja alueet positiivisesti. Niihin liittyy myös tuttuuden ja turvallisuuden tunteita. Karkeasti jaoteltuna itä ja erityisesti Venäjä piirtyy nuorten mieliin negatiivisena ja erilaisena, jopa uhkaavana. Tällainen suurelta osin Yhdysvaltojen ja Venäjän välinen vastakkainasettelu on voimakasta monissa nuoria sosiaalistamaan pyrkivissä instituutioissa. Oppikirjojen lisäksi esimerkiksi uutisissa ja urheilumaailmassa on usein vastavia ajatusrakennelmia. Viihdemedia puolestaan keskittyy läntisyyttä ihannoiviin diskursseihin häivyttämällä itää näkyvistä. Mediaa voidaankin pitää erityisen vahvana sosiaalistajana, ja tutkimukseni perusteella koululaitos ja media tukevat toisiaan samantapaisen sosiaalistavan vaikutuksen kautta.

Lännen ja idän vastakkainasettelusta huolimatta etelä (Etelä-Amerikka, Afrikka ja Australia) näyttäytyy nuorille pääosin tuntemattomana ja neutraalina alueena. Nämä alueet eivät olekaan yhtä näyttävästi esillä oppikirjoissa tai vaikkapa mediadiskursseissa kuin läntisiksi katsotut maat ja alueet. Nuoret hahmottavat Australian kiehtovaksi, tutun läntisen kulttuurin ja vieraan ja eksoottisen luonnon rajapinnassa olevaksi alueeksi. Sitä vastoin erityisesti Afrikkaan sekä oppikirjat että suuri osa nuorista liittävät vahvan auttamisdiskurssin. Tällöin se nähdään lähinnä kehittymättömänä ja ongelmallisena alueena, jonka olemassaolo perustuu läntisten maiden ja ihmisten heille antamaan apuun. Vaikka osa kirjoista käsittelee esimerkiksi kolonialismia ja sen

seurauksia varsin kattavasti, jää tämä kerronta irralliseksi kirjojen auttamisdiskursista, jolloin ilmiön kokonaisvaltainen hahmottaminen jää monelta nuorelta ymmärtämättä. Suuri osa aineiston nuorista hahmottaa Afrikan köyhyiden johtuvan kivasta maaperästä ja ilmastosta sekä alhaisesta kaupungistumisasteesta. Heidän mieleensä on siis piirtynyt vahva visuaalinen järjestys, jossa Afrikka samastuu savimajojen täplittämään savanniin tai autiomaahan. Oppikirjojen lisäksi erilaiset television hyväntekeväisysohjelmat vahvistavat tätä mielikuvaa.

Oppikirjojen ja nuorten maailmankuvissa esiintyvä auttamisdiskurssi liittyy osaltaan ajatukseen pakolaisten hallinnasta. Oppikirjoissa maahanmuuttoon ja pakolaisuuteen liitetään usein ajatus paremman elämän tavoittelusta ja köyhyyden takaa. Taustalle piirtyy näkökulma, jossa kehitysyhteistyön tai -avun kautta pakolaisuutta voitaisiin estää tai ainakin vähentää. Kansainvälisen kaupan rakenteiden osuus globaaliin köyhyteen jää sivuosaan. Vaikka tutkimukseni nuoret eivät juurikaan puhuneet pakolaisuudesta, perustui heidän auttamisdiskurssinsa pitkälti ajatusrakennelmaan, jossa *me* autamme siellä jossain kaukana olevia ihmisiä, jotta he voisivat elää elämäänsä kotonaan. Auttamisdiskurssi voi näkyä myös toimijoiden välisissä suhteissa Suomessa ja vahvistaa olemassaolevia valtarakenteita.

Tutkimukseni nuoret kokevat, että heillä on varsin vähän tietoa maailmasta ja sen alueista. Kouluopetuksen tarjoama tietovaranto ja nuorten kokemus tarjotusta tiedosta eivät kuitenkaan aina kohtaa. Asiat ja alueet, joihin nuoret eivät koe henkilökohtaista tarttumapintaa, unohtuvat herkästi opetuksesta huolimatta. Mielenkiintoinen esimerkki tästä on nuorten itsensä tekemät esitelmät, joiden kautta muutoin huomiotta jäävät asiat ja alueet saattavat piirtyä mieliin pitkäksi aikaa. Toisaalta muiden tekemät esitelmät eivät välttämättä jätä minkäänlaista muistijälkeä nuoren mieleen. Näin erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla saatetaan lisätä tai supistaa tietämyskenttää. Oppikirjojen esittelemään tietoon liittyy myös ajallista epäjatkuvuutta. Erityisesti Euroopan ulkopuolisista alueista kerrotaan lyhyissä pätkissä, eikä niiden historiallisesta rakentumisesta saa välttämättä kokonaisvaltaista mielikuvaa. Tämä voi johtaa pirstaleiseen ja irralliseen tietoon ja käsitykseen kyseisistä alueista, esimerkiksi Lähi-idästä.

Oppikirjoissa Eurooppa ja Euroopan unioni ovat hyvin vahvasti esillä, joten on jokseenkin yllättävää, kuinka epäselvä käsite ja kokonaisuus Eurooppa tutkimukseen osallistuneille nuorille on. Toisaalta Itä-Eurooppa on usein häivytetty näkyvistä oppikirjoista, ja eurooppalaisuus hahmottuu yksipuolisena ja läntisesti latautuneena. Nuorten maailmankuvissa itäinen Eurooppa näyttäytyikin pääosin vieraana. Eurooppaa ymmärretään usein läntisten määreiden kautta, ja tällöin itäinen Eurooppa nähdään sekä kulttuurisesti että yhteiskunnallisilta rakenteiltaan liian erilaisena kuuluak-

seen Eurooppaan. Toisaalta nuorten Eurooppa-käsitys vaihtelee runsaasti. Esimerkiksi osa nuorista ymmärtää Turkin osana Eurooppaa. Tähän saattaa vaikuttaa se, että Turkki on joillekin nuorille tutumpi kuin lähellä sijaitseva Venäjä – Venäjällä vain harva on vieraillut, mutta Turkin rantalomakohteet ovat osalle tuttuja. Välimeren rantojen turistikohteet synnyttävät näin käsitystä tuttuudesta ja kulttuurisesta samankaltaisuudesta.

Oppikirjojen vierauttavat diskurssit tukevat ja rakentavat hegemonisia kansallismaita ja länsimaita korostavia diskursseja. Vierauttavien diskurssien kautta kulttuurit hahmottuvat jähmeinä, muuttumattomina ja stereotyyppisinä. Läntinen kulttuuri ymmärretään kehityksen huippuna ja mittarina. Oppikirjoissa tuodaan myös esiin rotua ja rodullisuutta yhdistämättä niitä selkeästi tasa-arvon tai rasmin konteksteihin. Lisäksi kirjoissa esiintyy ulkomaalaistamista eli ihmisten paikantamista ulkoryhmään kansalaisuudesta tai syntymäpaikasta huolimatta. Tämä kertoo kansallisuuden samastamisesta etniseen yhteisyyteen sekä valkoisesta katseesta, jossa ei-valkoiset hahmottuvat ulkopuoliksi. Naiset, seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt sekä vammaiset jäävät oppikirjojen kerronnasta herkästi syrjään. Oppikirjoista välittyy siis meidän ja muiden välistä erottelua. Oppikirjojen toiseuttavat diskurssit eivät todennäköisesti ole tietoisesti tai päämäärävetoisesti rakentuneita (vrt. myös Rastas 2005b, 152), mutta niiden tuottamat eronteot ovat kuulumisen politiikan kannalta merkityksellisiä.

Oppikirjojen toiseuttaviin diskursseihin saattaa ajoittain liittyä myös pyrkimys herättää keskustelua stereotypioista, rasismista tai vaikkapa propagandasta. Mikäli asiaa ei ole oppikirjatasolla kirjoitettu auki, jää opettajalle todella iso vastuu asian läpikäymisestä. Esimerkiksi hunneihin liitettyihin tarinoihin yhdistetty toteamus *erittäin rumista ja villeistä* hunneista (ks. *Kanan sitten* 1, 143) ei itsessään synnytä kyseistä keskustelua, mikäli opettaja ei tähän tartu. Sosialisatioprosessi on toki ennalta-arvaamaton (ks. Connell 1972), mutta koululaitoksen sisältämä arvovalta ja sen levittämän tiedon institutionaalinen asema voivat hämärtää nuorten kykyä kyseenalaistaa opetuksen sisältöjä. Juli-Anna Aerilan (2010) väitöskirja todentaakin, että kouluopetuksen yhteydessä esiintuneet rasistiset ilmaukset saattavat vahvistaa joidenkin nuorten rasistisia ajattelumalleja.

Myös nuorten puheesta on erotettavissa toiseuttavia ja vierauttavia diskursseja. Tällaisissa arkisissa kohtaamisissa ja puheessa tuotetaan hyväksytyn ja tavoitellun tai vastaavasti paheksutun käytöksen ja ajattelun rajoja ja eroja. Näin rakennetaan kulttuurisia marginaaleja ja keskuksia, legitiiminä pidettyä populaaria makua (Bourdieu 1984/1989; Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004, 15). Nuorten kohdalla tällainen yleisen hyväksyttävyyden kokemus voi olla vielä tärkeämpää kuin aikuisille. Arvottavat

näkemykset saattavat vaikuttaa myös nuorten kuulumisen tunteeseen. Esimerkiksi oppikirjoissa (ja mediassa) maahanmuuttajien synnyinmaita saatetaan käsitellä lähinnä sotien ja ongelmien kautta (ks. myös Souto 2011). Tämä näkyy myös nuorten puheessa. Mikäli maahanmuuttajanuoren synnyinmaa arvotetaan geopolittisissa asemoinneissa negatiivisesti, voi tämä vaikuttaa nuorten väliseen dialogiin – esimerkiksi venäläistä voidaan ryssitellä, mutta yhdysvaltalaista saatetaan ihailla. Ne aineistoni nuoret, joilla on jonkinlaista taustaa jossakin negatiivisesti nähdyssä maassa, korostivat ei-suomalaisuuttaan tai vaikenivat muuhun kuin Suomeen liittyvästä taustastaan häivyttämällä sen kokonaan pois näkyvistä. Tutkimusten mukaan maahanmuuttajat voivat kuitenkin sekä psykologisesti että sosiokulttuurisesti arvioiden parhaiten, mikäli he kokevat tulewansa arvostetuksi sekä uudessa että vanhassa identiteetissään eli näiden yhdistelmässä (Kymlicka 2012). Geopolittiset arvottamiset ja toiseuttaminen näkyvät siis konkreettisesti kuulumisen politiikan kautta.

Oppikirjojen suomalaisuusperspektiivi on erityisen läpitunkeva. Ilmiön kohdalla voidaan puhua banaalista nationalismista (ks. Billig 1995). Tällainen nationalistinen kerronta ja identiteetin rakentaminen perustuvat pyrkimykseen rakentaa nuorista yhtenäinen kansakunta. Taustalla voi vaikuttaa myös taloudelliset näkökulmat, sillä globaalissa talousmaailmassa kansallinen painotus saattaa korostua. Globaali nähdäänkin oppikirjoissa usein eräänlaisena uhkana Suomelle ja suomalaisille. Yhteiskunnallisesti tämä merkitsee Suomen saarekkeistumista omaksi yksikökseen.

Suomalaisuutta rakennetaan oppikirjoissa myyttisen perinteen kautta. Tällaisia vahvoja myyttejä ovat Suomen ja suomalaisten ikaikaistaminen, suomalaisen kulttuurin näkeminen perustaltaan yksikulttuurisena sekä Suomen läntisyyden perusteleminen. Tila ei ole siten vain pragmaattista, vaan sitä tuotetaan myös myyttien kautta (ks. esim. Tuan 1977/2001, 17). Esimerkiksi rajoilla ja nimityksillä, joissa Suomen nykyinen alue piirtyy näkyviin ylihistoriallisesti, pyritään varmasti helpottamaan asioiden hahmottamista, mutta samalla vääristetään historiaa ja maantiedettä sekä luodaan nationalistista ymmärrystä tilaan ja suomalaisuuteen. Oppikirjojen historiakerrota painottuu kansalliseen historiakerrota ja maskuliiniseen sotahistoriaan.

Oppikirjoissa ei juuri pohdita kansalaisuuden rakentumista suomalaisessa kontekstissa, ja erilaiset vähemmistöt jäävät kerronnasta ja erityisesti historiallisesta kerrotouksesta syrjään. Kansallinen alkuperä ja kansakunnat liitetäänkin usein etnisyyksiin, sillä kansallisvaltiot ymmärretään rodullisesti ja etnisesti yhtenäisiksi valtioiksi (Goldberg 2002, 233; Hobsbawm 1994). Suomen perinteisistä vähemmistöistä kerrotaan ennen kaikkea yhteiskuntaopin oppikirjoissa, osana nykyaikaa ja yleensä omassa osuudessaan, erillään *meistä*. Teun A. van Dijk (1996) korostaa, että tällaisella

enemmistö–vähemmistö-puheella tuotetaan ja luonnollistetaan etnis-rodullista sosi-aalista valtaa. Vähemmistöt näkyvät suomalaisissa valtainstituutioissa muutenkin var-sin vähän. Erityisesti kansalaisuuden-käsitteen vähäinen näkyvyys ja määrittely sekä kansan etninen perusta ovat yhteiskunnallisesti erittäin merkittäviä ilmiötä ja kytkey-tyvät monikulttuurisuuden ja integraatioporsessin yleiseen ymmärtämiseen määrittäen sitä, mitä suomalaisuus ja monikulttuurisuus ovat.

Oppikirjojen suomalaisuus piirtyy esiin suhteellisen selvärajaisena ja yhtenäisenä jaettuna kokemusmaailmana. Oppikirjoissa suomalaisuuden kertomus kulminoituu talvisotaan ja itsenäisyyden säilyttämiseen. Ilmiö liittyy Suomen geopolittiseen ase-mointiin ja läntisyyden perusteleamiseen. Henrik Meinander (2002, 86–88) huomaut-taakin, että kylmän sodan jälkeen Suomen sotavuotia koskeva yhteiskunnallinen keskustelu on saanut uusnationalistisia äänenpainoja ja se on nähty suurena kansalli-sena kertomuksena. Myös yhteiskunnallisesti itsenäisyyspäivän juhlinta keskittyy tal-visotaan ja itsenäisyyden säilyttämiseen, ei sen saamiseen. Oppikirjojen sotakerron-nassa rakennetaan kuvaa poikkeuksellisesta suomalaisesta urheudesta ja sisusta. Ilmiö on patrioottinen ja saattaa johtaa sotaa ihannoivaan ajatusmaailmaan, jossa sodan ja sen vaikutusten kokonaisvaltainen ymmärtäminen jää vähäiseksi.

Oppikirjojen kansallinen kuulumisen politiikka on kokonaisuudessaan varsin nor-matiivinen ja siten ulossulkeva. Sakari Suutarinen (2000a, 86–88) korostaa, että etni-seen yhteisyyteen perustuva identiteettipolitiikka kasvattaa kulttuurisen hajoamisen uhkaa. Tämä voi pitää paikkansa. Mikäli nuoret kokevat suomalaisen identiteetin ja kuulumisen ahtaana ja ulossulkevana, eivät he halua siihen itse samastua, kuten tut-kimukseni osoittaa. Tällöin kansallisen identiteetin sisäistä yhtenäisyyttä korostava perusajatus hajoaa ja kääntyy itseään vastaan. Yhteiskunnallisesti tämä merkitsee suu-ria haasteita.

Kuten olen *Opetussuunnitelmat opetuksen perustana* -luvussa tuonut esiin, pohjautuvat oppikirjat valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. Tämän vuoksi myös opetussuunni-telmia tulisi tarkastella kriittisesti; ne kertovat siitä mitä nuorten halutaan tietävän maailmasta. Tutkimuksen aineistona ovat oppikirjat pohjautuvat vuoden 2004 Pe-rusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Kyseisessä opetussuunnitelmassa painottuu selkeästi suomalaisuuden ja suomalaisen kulttuuriperinnön korostaminen, mitä perustellaan yhteiskunnan jatkuvuuden takaamisella ja tulevaisuuden rakenta-misella. Opetussuunnitelmassa viitataan myös suomalaisen kulttuurin alkuperäiseen ikaikaisuuteen. Suomalaisuus paikannetaan pohjoiseen ja eurooppalaiseen yhteisyy-teen, jolloin itäinen häivytetään pois näkyvistä. Opetussuunnitelman suhtautuminen

monikulttuurisuuteen perustuu käytännössä suomalaisten suvaitsevaisuuteen ja hyväksyntään (ks. Opetushallitus 2004). Nämä kaikki ilmiöt näkyvät myös oppikirjoissa.

Myös länsikeskeisyydelle ja eurosentrisyydelle löytyy pohjaa jo opetussuunnitelmasta: maantiedon osalta käsiteltävät alueet jätetään varsin avoimeksi, mutta oppikirjatarjonta ohjaa läntiseen rajaukseen. Asetelma on hyvin geopoliittinen – varsinkin jos valinnaksi kohdistuu läntisiksi katsotut maanosat Eurooppa ja Amerikka. Historianopetuksen painopisteet keskittyvät puolestaan kokonaisuudessaan vahvasti Suomeen, Eurooppaan ja läntisiin suurvaltoihin muun maailman jäädessä varsin vähälle huomiolle. Mielenkiintoista on, että kyseisessä opetussuunnitelmassa maailmaa ei nosteta Euroopan unionin ja Pohjoismaiden rinnalle merkittäväksi toimintaympäristöksi. Suomen ja Venäjän suhteen korostuminen sekä erilaisten ristiriitojen ja vastakkainasettelujen korostaminen näyttää historian konfliktien ja toiseuden teemojen myllerryskenttänä jo opetussuunnitelmatasolla (ks. Opetushallitus 2004).

Vaikka tällä hetkellä voimassa olevassa opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2014) on kiinnitetty jossain määrin huomiota moniin tässäkin väitöskirjassa kritisoi-tuihin seikkoihin, ovat sanamuodot varsin ympäröivä, eivätkä ne välttämättä sisäisty syvällisesti oppikirjoihin. Esimerkiksi ihmisoikeuskysymykset ja kulttuurinen moninaisuus saattavat jäädä lähinnä ideaalitasolle. Lisäksi uudessa opetussuunnitel-massa oppikirjojen ja opettajien vastuulle jätetään päätös, mistä maailman alueista maantiedossa kerrotaan. Näin opetuksen eurosentrisyyttä ei välttämättä kyseenalais-teta.

Uudessa opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2014) painotetaan entistä enemmän eheyttävää ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin perustuvaa oppimista. Erityisesti ilmiöoppiminen eli oppilaslähtöinen oppiminen on herättänyt runsaasti keskustelua ja myös kritiikkiä. Näiden muutosten on julkisessa keskustelussa nähty heikentävän oppimistuloksia, lisäävän tasoeroja ja epätasa-arvoistavan oppimista, sillä esimerkiksi korkeammin koulutetuilla vanhemmilla voi olla enemmän resursseja auttaa lapsia ja nuoria opiskelemaan, ja varakkaammilla perheillä on usein enemmän kokonaisvaltaisessa oppimisessa tarvittavia digilaitteita käytössään (ks. Kallunki 2019; Malmberg 2018, ks. myös Saavalainen 2018). Uuden opetussuunnitelman to-delliset vaikutukset tulevat näkymään vasta hiljalleen, mutta selvää on, että koululai-toksessa ja käytännön opetustyössä koetaan tällä hetkellä erilaisia murroksia. Pelkkiin PISA-tuloksiin nojautuminen ei joka tapauksessa kerro kattavasti opetuksen perille-menosta.

Vaikka ilmiöoppiminen on saanut alustavasti runsaasti kritiikkiä, näyttäisi monia-laisille oppimiskokonaisuuksille olevan aineistoni perusteella tarvetta. Nuorten useita

ilmiöitä koskevat käsitykset jäävät nykyisellään turhan yksipuolisiksi ja vaille syy- ja seuraus-suhteita. Kokonaisvaltaista oppimista voitaisiin edistää jo oppikirjojen eri näkemyksiä ja monialaisuutta yhdistävällä otteella. Nykyisellään erilaiset ilmiöt jäävät jo oppikirjatasolla usein irrallisiksi ja sirpaleisiksi. Uudessa opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2014) eheyttävät ja monialaiset oppimiskokonaisuudet jäävät kuntien ja koulujen vastuulle, eikä niitä edellytetä tapahtuvaksi kuin muutaman kerran vuositasolla. Näin ne saattavat jäädä muusta opetuksesta irrallisiksi ilmiöviikoiksi.

Vaikka oppikirjojen ja nuorten maailmankuvissa on runsaasti samanlaisuutta, ei niitä voi ymmärtää suorien syy–seuraus-suhteiden kautta. Kyse on ennen kaikkea esiin tuomieni diskurssien suuresta yhteiskunnallisesta läpäiseväsyydestä ja institutionaalisesta pohjasta – koululaitos ei suinkaan ole ainoa instituutio, joka näitä ajatuksia välittää. Itseasiassa myös tämä väitöskirja osallisuus esille tuomieni diskurssien tuottamiseen. Tutkimustuloksissa väitän, että oppikirjojen ja nuorten maailmankuvat perustuvat länsikeskeiseen ajatteluun ja että niistä löytyy runsaasti toiseuttavia ilmiöitä, jotka jättävät esimerkiksi erilaisia vähemmistöjä ja ei-valkoihoisia marginaaliin. Kuitenkin myös oma väitöskirjani sortuu lähemmin tarkasteltaessa vastaavaan ilmiöön. Vastaavasti perustan analyysini suomalaiseen kontekstiin ja nuorten maailmankuvien avaamiseen käytin apuna kansallisvaltiokeskeistä karttapohjaa. Nopea vilkaaisu lähdeluettelooni kertoo, että olen viitannut suurelta osin suomalaisiin, eurooppalaisiin ja yhdysvaltaisiin tutkijoihin. Samoin valkoihoiset ovat dominoivassa asemassa siteeraamieni tutkijoiden joukossa. Lähdeluettelooni on valikoitunut luonnollisesti se materiaali, johon olen törmännyt tutkimusta tehdessäni ja jonka olen kokenut relevantiksi tutkimukseni kannalta – en ole tietoisesti valikoinut tai rajannut kirjoituksia mukaan tai väitöskirjan ulkopuolelle kirjottajien taustojen vuoksi. Länsikeskeisyys ja valkoisuuteen liittyvä dominanssi ovat siis yleinen ilmiö myös tieteen kentällä, ja tämä väitöskirja edesauttaa osaltaan asiaa. Kyse ei ole siitä, että vain läntisissä maissa tehtäisiin laadukasta tutkimusta, vaan siitä, että ei-läntinen tutkimus ei tavoita kansainvälistä tutkijakenttää yhtä kattavasti. Tähän vaikuttaa myös englanninkielen vahva asema tutkimuskentässä.

Tieteen tekeminen on limittynyt vahvasti myös maskuliiniseen³⁴ perinteeseen, mutta tämä asetelma on ainakin jossain määrin vähenemässä väitöskirjani lähdeluetteloni perusteella, sillä sen sukupuolijakauma näyttää suhteellisen neutraalilta. Tosin tässäkin on nähtävissä luvussa 6.2.3 esiin nostamiani seikkoja: Esimerkiksi nationalismiin liittyvä tutkimus on miesvaltaisempaa kuin nuoriin ja kasvatukseen liittyvä

³⁴ Mielenkiintoista kyllä, myös väitöskirjassa mukana olevat nuorten kartat edustavat suurelta osin poikien karttoja. Kartat on kuitenkin valittu mukaan (*Jackin* karttoja lukuun ottamatta) niiden visuaalisen ilmeen perusteella katsomatta nimitietoja.

tutkimus. Valtiollinen maskuliinisuus ja arkinen feminiinisyys nousevat siten myös väitöskirjani rakenteessa esiin.

Edellä kuvailemani itsereflektio kertoo kansallisvaltiokeskeisen ja länsikeskeisen maailmankuvan suuresta läpäiseväsyydestä. Korjattavaa ei siten ole vain oppikirjojen osalta tai tieteen kentillä. Asian tiedostaminen on jo askel kattavampaan maailmankuvaan, mutta töitä on edelleen tehtävä monilla kentillä.

Väitöskirjassani olen tarkastellut oppikirjojen sekä nuorten näkemyksiä asioista, mutta myös opettajien merkitys siinä, miten he käsittelevät oppikirjoja on suuri (ks. myös esim. Palmu 1992, 304). He voivat johdattaa oppikirjojen stereotyyppisiä ja toiseuttavia ajatuksia esimerkiksi propagandakeskusteluun, mutta kaikki opettajat eivät näin tee. Siksi oppikirjoissa ei voida jättää liikaa opettajien vastuulle. Myös opettaja-opiskelijoiden tietämyksellä kulttuurisesta moninaisuudesta ja identiteettipoliittisista ilmiöistä on runsaasti vaikutusta lasten ja nuorten kokemuksiin. Emmanuel Opoku Acquahin (2015) väitöskirjan perusteella kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämisessä on vielä runsaasti huomioitavaa opettajaopetuksen saralla.

Esille tuomani toiseuttavat diskurssit eivät varmastikaan ole tietoisten valintojen tulosta. Oppikirjojen kirjoittajat ja kustantajat rakentavat oppikirjoja ja jakavat tietoa yhteiskunnassa olemassa olevien diskurssien kautta (vrt. Hall 1992a). Vaikka koulu-laitos ei ole instituutiona rasistinen, voi sen uusintamissa ajattelutavoissa esiintyä ennakko-oluita ja rasistisia diskursseja (vrt. Rastas 2005a). Esille tuomani diskurssit ovat juurtuneet niin syvälle yhteiskuntaan, että niitä voi olla vaikea nähdä. Lisäksi kirjat perustuvat vahvaan oppikirjaperinteeseen ja uusintapainosten ottamiseen – vanhoja malleja ei helposti huomata, kyseenalaisteta eikä muuteta. Koulun sosialisatioprosessi onkin hidasliikkeinen ja siihen liittyy kulttuurista kerrostumista – se on sekoitus jäänteitä, vallitsevia ja orastavia piirteitä, kuten Anssi Paasi (1998) korostaa. Lisäksi oppikirjoihin vaikuttavat eri tieteenalojen perinteet. Esimerkiksi historian tutkimus on perustunut pitkään suureen kansalliseen kertomukseen ja oppikirjoissakin nähtäviin diskursseihin. Tätä historiankirjoitusta on alettu kyseenalaistamaan ja haastamaan vasta viime vuosina, joten ei ole yllättävää, että oppikirjoissa muutokset näkyvät hitaasti. Osa esiin nostamistani ongelmista johtuu esimerkiksi taidosta tai vaikkapa kuvatoimittajien ja tekijöiden keskinäisestä kommunikaation puutteesta – asiaa ei ole huomioitu kokonaiskuvan kannalta. Erilaisissa konteksteissa diskurssit muuntuvatkin toisenlaisiksi. Oppikirjojen tuottamaan maailmankuvaan ja identiteettipoliittikkaan tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä oppikirjat ovat käytännössä katsoen suomalaisessa yhteiskunnassa ainoita kirjoja, joita on ainakin teoriassa pakko lukea. Oppikirjoilla on siis paljon valtaa.

Osa tässä tutkimuksessa esiin tuoduista diskursseista on hegemonisia ja laajalle levinneitä, osa piilotetumpia tai vähäisempiä. Heikompiakaan diskursseja ei kuitenkaan tulisi ohittaa, sillä ne tukevat hegemonista ajattelua. Laadulliseen tutkimukseen liittyy epäily tutkimuksen kyvystä manipuloida aineistoa omiin katsontakantoihinsa sopivaksi. Olen pyrkinyt välttämään tätä asetelmaa ja vahvistamaan analyysiäni jatkuvalla, sitaateilla ja sanavalinnoilla todennetulla, keskustelulla oppikirjojen ja nuorten kanssa. Lähes 200-sivuinen keskusteleva analyysi sisältää niin paljon oppikirjoista ja nuorten puheesta tulevaa suoraa materiaalia, että analyysiä ei voi ohittaa viittaamalla tutkijan omiin intresseihin.

Vaikka pyrin väitöskirjassani ilmiöiden kokonaisvaltaiseen kuvaukseen, olen joutunut rajaamaan lukuisia asioita väitöskirjani ulkopuolelle. Nämä ilmiöt ja aiheet eivät ole vähemmän tärkeitä – niiden tutkiminen ei vain ole yksinkertaisesti ollut mahdollista yhden tutkimuksen sisällä. Tällaisia merkittäviä asioita ovat esimerkiksi opettajien ja koulujen suorittama oppimateriaalien valinta ja käyttö – miksi ja miten tietyt materiaalit valikoituvat osaksi opetusta, ja liittyykö materiaalien käyttöön esimerkiksi kyseenalaistamista tai käsiteltävän ilmiön laajempaa hahmottamista (ks. myös Karvonen ym. 2017)? Myös opetussuunnitelmien laadintaa ja niiden suhdetta opetukseen ja oppimateriaaleihin olisi mielekästä tutkia aiempaa laajemmin.

Tässä väitöskirjassa olen avannut nuorten maailmankuvia ja sitä, mistä he poimivat maailmankuviensa aineksia, mutta en varsinaisesti sitä, miten nuoret tulkitsevat oppikirjoja ja opetusta. Oppilaan omaa toimijuutta oppijoina ja oppikirjojen käyttäjinä on tehty suhteellisen vähän, kuten myös Ulla Karvonen, Liisa Tainio ja Sara Routarinne (2017) korostavat. Tällainen lähestymistapa kuitenkin avaisi kokonaisvaltaisemmin opetuksen ja oppikirjojen luonnetta ja muutostarpeita. Yksi merkittävä tutkimuskohde on monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja ilmiöoppimisen vaikutus nuorten ymmärrykseen erilaisista asioista ja syy–seuraus-suhteista.

Analysoimani oppikirja-aineisto on rajattu. Tutkin ainoastaan peruskoulun maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppikirjojen tarjoamaan maailmankuvaa, joten laajempi asian tarkastelu myös muiden oppiaineiden ja esimerkiksi lukion opetuksen osalta olisi tarpeen. Lisäksi analyysini perustuu pääosin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteisiin (ks. Opetushallitus 2004) pohjautuviin oppikirjoihin. Olisikin mielekästä tarkastella, onko opetussuunnitelmauudistuksella ollut vaikutusta oppikirjatasolla suhteessa tarkasteltavaan aineistoon.

Analyysini nuorten tilaan ja kulttuuriin liittyvistä maailmankuvista ja niiden sisältämisestä geopolittisista asemoinneista on vasta pintaraapaisu – tarkasteltavaa asian tiimoilta siis riittää, vaikka aiheesta tehdäänkin jatkuvasti tutkimusta. Esimerkiksi nuorten identiteettien moninaisuus kouluympäristöissä tai vaikkapa geopolittisten

asemointien vaikuttavuus maahanmuuttajataustaisten nuorten kokemuksiin kaipaisivat lisätutkimusta.

Kuvailemani jatkotutkimustarpeet voivat näyttää uuvuttavan pitkältä listaukselta, mutta ne kertovat kyseisten ilmiöiden laajasta merkittävyyydestä. Yhteiskunnallisen tiedon ja maailmankuvien välittäminen, niiden opettaminen ja oppiminen sekä sisäistäminen tai esimerkiksi uhmaaminen ovat yhteiskunnallisesti erittäin tärkeitä asioita. Vastaavasti nuorten eli nykyajan ja tulevaisuuden toimijoiden näkemykset maailmasta sisältävät merkityksellisiä signaaleja nykyhetkestä sekä tulevaisuudesta.

8.2 Tutkimustulosten hyödynnettävyys: kohti parempia oppikirjoja

Kriittiseen diskurssianalyysiin kuuluu pyrkimys tehdä käytäntöihin vaikuttavaa tutkimusta. Tässä luvussa pyrin tuomaan esiin, miten väitöskirjani tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää käytännössä. Koska esimerkkien kirjo on laaja, pyrin kertomaan ja tiivistämään vain ilmeisimpiä asioita. Se, mitä opetuksessa tulisi huomioida, ei kuitenkaan ole aivan yksioikoista. Esimerkiksi kansallisvaltiokeskeinen maailmankuva vääristää tietyltä osin todellisuutta, mutta toisaalta nykymaailma perustuu pitkälti tähän ajattelutapaan. Esimerkiksi yläkoulun maantiedon *Avara maailma* -kirja purkaa kansallisvaltiokeskeistä ajattelua esittelemällä kerronnassaan erityisesti maanosia, mutta toisaalta se ei edistä yhtä vahvasti oppilaiden tietämystä maailman valtioista. Valinnat eivät siten ole helppoja tai yksiselitteisiä, eikä täydellistä oppikirjaa ole. Ilmiö liittyy myös tiedon luonteeseen – tieto on aina tuotettua, ja on valinta käyttää tai tukeutua johonkin näkemykseen. Näitä valintoja olisi kuitenkin hyvä pohtia enemmän.

Koska alueet ja valtiot on rakennettu historiallisessa kontekstissa (ks. esim. Paasi 1996), olisi tämän rakentumisprosessin esiin tuominen oppikirjatasolla tärkeää. Samalla voitaisiin rikkoa ja tehdä näkyväksi kansallisvaltiokeskeistä ajattelua. Myös esimerkiksi kansan, kansalaisuuden ja etnisen ryhmän saamia merkityksiä olisi hyvä käsitellä moninaisemmin.

Oppikirjojen länsikeskeisyyttä voidaan laajentaa monin tavoin. Ensinnäkin läntisten maiden ulkopuolista maailmaa olisi hyvä tuoda opetukseen enemmän eikä vain eurooppalaisen linssin läpi suodatettuna. Toisekseen läntisiä arvoja ei tulisi nähdä yksioikoisesti. Samalla tavoin ei-läntisiä alueita ei tule nähdä vain ongelmien kautta. Toki maailman ja alueiden kohtaamista ongelmista tulee kertoa, mutta tässä kerron-

nassa tulisi kuitenkin tuoda esiin geopolittisia asemointeja ja moniarvoisuutta. Asetelma, jossa länsimaihin yhdistetään lähinnä positiivisia määreitä ja niihin liittyviä pahoja tekoja peitellään näkyvistä tai perustellaan yleisellä hyvällä tai normilla, ja vastaavasti globaaliin etelään liitetään lähinnä ongelmia ja vastuuttamista, on vahvasti arvottava. Yksinkertaisia tapoja korjata asetelmaa on ilmiöiden moniperspektiivisyyden lisääminen, ihmisten oman toimijuuden tuominen esiin eri puolilla maailmaa, ongelmallistamisen sijaan puhuminen *baasteista* sekä nuorten kannustaminen itsenäiseen kriittiseen ajatteluun. Moniperspektiivisyys ei liity vain siihen, että asioista tuodaan esiin eri puolia ja katsontakantoja, vaan myös siihen, että ilmiöitä hahmotetaan kokonaisvaltaisemmin. Nuorten maailmankuvia käsittelevän osatutkimukseni perusteella näyttää siltä, että monet ilmiöt, käsitteet ja ilmiöt jäävät nuorille vieraiksi opetuksesta huolimatta. Mikäli esimerkiksi kolonisaatio käsitellään vain historiassa, mutta maantiedossa painotetaan vain kehitysapua, ei tämä olekaan ihme.

Oppikirjoissa tulisi pohtia syvemmin monikulttuurisuutta sekä sen syitä ja seurauksia. Yksikulttuurisuuden korostamista ja yksioikoista kategorisointia olisi syytä välttää. Valkoisen normin esiin tuomisella voidaan purkaa valkoisuuteen liittyviä valtarakennelmia (ks. myös Frankenberg 1993), ja rodun ja rasismin käsitteitä olisi hyvä avata eri konteksteissa. Mikäli rodun käsitettä ja siihen liittyviä valtasuhteita ei pohdita, ei kyseistä käsitettä tulisi käyttää. Etnosentrisiltä asenteilta tuskin voidaan kokonaan välttyä oppikirjoissa, mutta niiden tiedostaminen on jo alku moninaisempaan otteeseen.

Oppikirjojen vierauttavat ja toiseuttavat diskurssit limittyvät moninaisuuden tunnistamisen ja erilaisuuden huomioimisen konteksteihin. Tasapainoilu näiden ilmiöiden välillä voi olla vaikeaa. Moninaisuutta on hyvä tuoda esiin, mutta pelkkiin eroihin ei ole syytä takertua. Ilmiö liittyy myös erilaisuuden hyväksymisen ongelmaan – kuinka paljon ja millaista erilaisuutta voidaan hyväksyä? Tukeudun Tariq Modoodin (2007, 67) näkemykseen, jonka mukaan asiat, jotka loukkaavat yksilön fundamentaalisia oikeuksia tai aiheuttavat suurta harmia muille, ja joita lähes kukaan ei hyväksy (kuten kannibalismi) tai suurin osa ei hyväksy (kuten naisten ympärileikkaus), voidaan rajata yleisen tunnistamisen ulkopuolelle.

Suomen historiakerronnassa tulisi myyttien ja suuren kansallisen kertomuksen sijaan panostaa moniperspektiivisyyteen eli käsitellä asioita monelta kantilta. Kuten Arthur M. Junior Schlesinger (1992, 99) korostaa, historian opetuksen ei tulisi olla muistojuhlaa, eikä sen perimmäinen tarkoitus ole kohottaa ryhmien itsetuntoa. Historian opetuksen tulee ennen kaikkea auttaa ymmärtämään mennyttä ja nykyistä maailmaa. Yksiäänisyydestä tulisi luopua ja ottaa erilaiset vähemmistöt osaksi suomalaista

historiaa ja yhteiskuntaa. Erillisten ulkoapäin määriteltyjen kategorisoivien vähemmistösivujen sijaan vähemmistöjen tulisi olla osana kirjoja ja saada omaa ääntään kuuluviin. Sama koskee maahanmuuttajataustaisia ihmisiä. Etnisyyteen perustuvan kansallisen kertomuksen ja identiteetin sijaan historian opetuksessa voitaisiin korostaa enemmän esimerkiksi yleistä ihmisten ja paikallisyhteisöjen historiaa, kuten Sakari Suutarinenkin (2000a, 86–87) korostaa.

Koska oppikirjat noudattelevat tällä hetkellä yhteiskunnassa yleisesti vallitsevia diskursseja, voi kustantamoille olla taloudellinen riski tehdä tasa-arvoisempia oppikirjoja, kuten Jan Löfström (2014b, 153) huomauttaa. Kuitenkin moninaisessa ja yhä moninaistuvassa yhteiskunnassamme tälle olisi tarvetta. Valittuja arvoja ja ideologisia taustoja olisi siten syytä tutkiskella tarkemmin. Oppikirjojen kirjoittamistyössä voitaisiin hyödyntää yhä enemmän eri alojen tutkijoita ja asiantuntijoita, jotta oppikirjoihin saataisiin monialaista uutta tietoa.

Koulun tehtävä on paitsi antaa nuorille tietoa ja kasvattaa heistä yhteiskunnan jäseniä myös opettaa nuoria kyseenalaistamaan asioita. Annettu vastuu on siis suuri, ja tällainen ristiriitainen toimintakenttä on monimutkainen ja vaikea. Erilaiset tutkimushankkeet ja järjestöt ovat pyrkineet tuottamaan koulujen ulottuville erilaisia tietoa tuottavia lehtisiä ja kirjasia (ks. esim. Pienimäki, Tuominen & Kuusisto 2018; Seta 2013) täydentämään koulujen opetusta, mutta nämä lehtiset eivät tavoita läheskään kaikkia kouluja, ja niiden sisältämän informaation integroiminen muuhun opetukseen voi jäädä vähäiseksi. Oppikirjojen tulisi itsessään täyttää tällaisen moninaisen tiedon tarvetta.

Kokonaisuudessaan tämä väitöskirja väittää, että oppikirjojen (moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka ovat ulossulkevia. Tämä on yhteiskunnallisesti vaikuttava ilmiö, jota on syytä tarkastella enemmän. Koska kaikille yhteneväistä kokemusmaailmaa ei ole olemassa, täytyy todellisuuden tuottamiseen liittyviä arvoja ja tapoja perustella entistä tarkemmin.

OPPIKIRJA-AINEISTO

- Agge, Kirsi, Ahonen, Terhi, Heiskanen, Sanna, Juuti, Kalle, Kesler, Merike, Purme, Jola & Uitto, Anna (2008). Polku 5. 1. painos. Helsinki: Edita.
- Agge, Kirsi, Ahonen, Terhi, Heiskanen, Sanna, Juuti, Kalle, Kesler, Merike, Purme, Jola & Uitto, Anna (2009). Polku 6. 1. painos. Helsinki: Edita.
- Ahonen, Timo, Hieta, Pasi, Putu-Hilasvuori, Titta & Ukkonen, Jari (2009). Aikalainen 9. 1. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Arjanne, Satu, Leinonen, Matti, Nyberg, Teuvo, Palosaari, Matti & Vehmas, Päivi (2009). Koulun maantieto ja biologia 6. 1. painos. Helsinki: Otava.
- Cantell, Hannele, Houtsonen, Lea, Jutila, Heikki, Kaankaanrinta, Ilta Kanerva, Tammilehto, Mika & Vaalgamaa, Sanna (2001). Maailman ympäri. 1. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Cantell, Hannele, Houtsonen, Lea, Jutila, Heikki, Kaankaanrinta, Ilta, Kanerva, Tammilehto, Mika & Vaalgamaa, Sanna (2009). Matkalle Eurooppaan. 5.–6. painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Cantell, Hannele, Jutila, Heikki, Kaankaanrinta, Ilta, Kanerva, Tammilehto, Mika & Vaalgamaa, Sanna (2009). Suuntana Suomi. 5.–6. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Cantell, Hannele, Jutila, Heikki, Laiho, Harri, Lavonen, Jari, Pekkala, Erkki & Saari, Heikki (2007). Pisara 5. 1. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Cantell, Hannele, Jutila, Heikki, Laiho, Harri, Lavonen, Jari, Pekkala, Erkki & Saari, Heikki (2009). Pisara 6. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Ertimo, Minna, Laitakari, Annika, Maskonen, Terhi, Seppänen, Katja & Tulivuori, Jukka (2008). Jäljillä 6. 1. painos. Helsinki: Tammi oppimateriaalit.
- Eskelinen, Riitta, Ojanperä, Tuuli & Troberg, Martti (2006). Matkalippu historiaan 5. 1. painos. Helsinki: Edita.
- Eskelinen, Riitta & Troberg, Martti (2008). Matkalippu historiaan 6. 1. painos. Helsinki: Edita.
- Halavaara, Sari, Lehtonen, Juha-Pekka & West, Pirjo 2004. Kaleidoskooppi 7. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Halavaara, Sari, Lehtonen, Juha-Pekka & West, Pirjo 2005. Kaleidoskooppi 8. 1.-2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Halavaara, Sari, Lehtonen, Juha Pekka & West, Pirjo (2006). Kaleidoskooppi 9. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hanska, Jussi, Jalonen, Kimmo, Rikala, Juhapekka & Waltari, Anu (2011). Memo 7. 1. painos. Helsinki: Edita, 2011.
- Hanska, Jussi, Jalonen, Kimmo, Rikala, Juhapekka & Waltari, Anu (2012). Memo 8. 1. painos. Helsinki: Edita.
- Hanska, Jussi, Ranta, Inari, Rikala, Juhapekka & Tirkkonen, Jari (2017). Memo yhteiskuntaoppi. 1. painos. Helsinki: Edita.

- Hanste, Tuulikki, Probst, Ilpo, Aarras-Saari, Ritva, Juutinen Juha, Edgren, Helena & Edgren, Torsten (2011). *Kauan sitten 2. Suomen ja maailman historia. 1.–3. painos.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Hieta, Pasi, Häikiö, Virve, Johansson, Marko & Putus-Hilasvuori, Titta 2010. *Aikalainen 7. 1.–2. painos.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Honkanen, Johanna, Raekunnas, Martti, Riikonen, Jorma & Saarivuori, Matti (2003). *Luonnonkirja 5. 1–2. painos.* Helsinki: WSOY.
- Honkanen, Johanna, Raekunnas, Martti, Riikonen, Jorma & Saarivuori, Matti (2003). *Luonnonkirja 6. 1. painos.* Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, Eenariina, Kohi, Antti, Päivärinta, Kimmo, Vihervä, Vesa & Vihreälehto, Ira (2012). *Forum 7. 1. painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hämäläinen, Eenariina, Kohi, Antti, Päivärinta, Kimmo, Vihervä, Vesa & Vihreälehto, Ira (2013). *Forum 8. 1. painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hämäläinen, Eenariina, Kohi, Antti, Numminen, Anna-Mari, Poutiainen, Olli & Vihervä, Vesa (2011). *Forum 9. Yhteiskuntaoppi.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hämäläinen, Liisa, Hämäläinen, Unto, Tikkanen, Ensio & Troberg, Martti (2011). *Kronikka 9. Yhteiskuntaoppi ja taloustieto. 13. uudistettu painos.* Helsinki: Edita.
- Jortikka, Sanna, Majjala, Outi, Nyberg, Teuvo & Palosaari, Matti (2007). *Koulun biologia ja maantieto 5. 1. painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kauniskangas, Kaisu, Lappalainen, Osmo, Tiainen, Sakari & Kästämä, Timo (2003). *Horisontti 5/6. Historia kivikaudesta 1800-luvulle. Uuden laitoksen 1.painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Keskitalo, Rita, Laakso, Kristiina, Leivo, Kirsi, Petrelius, Mari, Rissanen, Mari, Saarilahti, Maija, Valtiala, Sakari & Väärä, Anne (2010). *Avara Amerikka. 2. painos.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Keskitalo, Rita, Laakso Kristiina, Leivo, Kirsi, Petrelius, Mari, Saarilahti, Maija, Valtiala, Sakari & Väärä, Anne (2010). *Avara Eurooppa. 1. painos.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Keskitalo, Rita, Laakso, Kristiina, Leivo, Kirsi, Petrelius, Mari, Saarilahti, Maija, & Väärä, Anne (2011). *Avara maailma. 1. painos.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Keskitalo, Rita, Laakso Kristiina, Leivo, Kirsi, Petrelius, Mari, Rissanen, Mari, Saarilahti, Maija, Valtiala, Sakari & Väärä, Anne (2009). *Avara Suomi. 1. painos.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kohvakka, Ville, Ojakoski, Matti, Pönni, Jari & Raassina-Merikanto, Tiina 2009. *Aikalainen 8. 1. painos.* Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kyllijoki, Velijussi, Lehtonen, Olli, Ouakrim-Soivio, Najat, Rinta-Aho, Harri & Uljas, Merja (2003). *Historian tuulet I. 1.–3. painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kyllijoki, Velijussi, Lehtonen, Olli, Ouakrim-Soivio, Najat, Uljas, Merja & Uronen, Ari (2004). *Historian tuulet II. 1.–2. painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lehtonen, Olli, Rinta-aho, Harri, Tiainen, Sakari & Waronen, Eero (2005). *Horisontti Yhteiskuntaoppi. Uudistetun laitoksen ensimmäinen painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Leinonen, Matti, Martikainen, Arto, Nyberg, Teuvo, Veistola, Simo & Jortikka, Sanna (2007). *KM Eurooppa. 1. painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Leinonen, Matti, Martikainen, Arto, Nyberg, Teuvo, Veistola, Simo & Jortikka, Sanna (2007). *KM Maailma. 1. painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Leinonen, Matti, Martikainen, Arto, Nyberg, Teuvo, Veistola, Simo & Jortikka, Sanna (2008). *KM Suomi. 1. painos.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Leinonen, Matti, Nyberg, Teuvo, Veistola, Simo & Jortikka, Sanna (2006). KM Amerikka. 1.–5. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Leinonen, Matti, Nyberg, Teuvo, Kenno, Pirkko, Martikainen Arto & Veistola, Simo (2001). Koulun maantieto Eurooppa.1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Leinonen, Matti, Nyberg, Teuvo, Martikainen, Arto & Veistola, Simo (2003). Koulun maantieto Maailma. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Leinonen, Matti, Nyberg, Teuvo, Martikainen, Arto & Veistola, Simo (2002). Koulun maantieto Suomi. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lindgrén, Anja, Martinen, Susanna, Sukselainen, Annukka, Paso, Sirpa & Pudas, Anu (2008). Jäljillä 5. 2. painos. Helsinki: Tammi oppimateriaalit.
- Lähteenmäki, Maria & Troberg, Matti (2009). Kronikka 7. 7. –11. painos. Helsinki: Edita.
- Lähteenmäki, Maria & Troberg, Matti (2008). Kronikka 8. 7. –11. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Mattson, Anne, Ojakoski, Matti, Putus-Hilasvuori, Titta & Rantala, Jukka (2004). Historia NYT 7–8. 1. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Putus-Hilasvuori, Titta, Ukkonen, Jari & Ojankoski, Matti (2008). Yhteiskunta NYT 9. 1.–5. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Päivärinta, Kimmo, Solastie, Kati & Turtiainen, Simo (2010). Forum 5. 2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Päivärinta, Kimmo, Solastie, Kati & Turtiainen, Simo (2012). Forum 6. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Rinta-aho, Harri, Niemi, Marjaana, Siltala-Keinänen, Päivi & Lehtonen, Olli (2009). Historian tuulet 7–8, Otava. 1. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Varis, Soile, Hurme, Niko & Alhainen, Juha (2006). Historia kertoo 5. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varis, Soile, Hurme, Niko & Alhainen, Juha (2007). Historia kertoo 6. 1. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

LÄHTEET

- Aapola, Sinikka, Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003). Citizens in the text? International presentations of citizenship in textbooks. Teoksessa Torres, Carlos A. & Antikainen, Ari (toim.) The international handbook on the sociology of education. An international assessment of new research and theory. Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC, 381–398.
- Acemoglu, Daron & Robinson, James A. (2013). Miksi maat kaatuvat. Vallan, vaurauden ja varattomuuden synty. Suomentanut Pietiläinen, Kimmo. Helsinki: Terra Cognita.
- Acquah, Emmanuel Opoku (2015). Responding to changing student demographics in Finland: A study of teachers' developing cultural competence. Akateeminen väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Aerila, Juli-Anna (2010). Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen väli-neenä. Akateeminen väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Agnew, John (1993/1997). Representing space. Space, scale and culture in social science. Teoksessa Duncan, James & Ley, Davis (toim.) Place/Culture/Representation. London & New York: Routledge, 251–271.
- Agnew, John (1994). The territorial trap: the geographical assumptions of international relations theory. Review of International Political Economy 1:1, 53–80.
- Agnew, John (1998). Geopolitics. Re-visioning world politics. London: Routledge.
- Agnew, John (2010). Still trapped in territory? Geopolitics 15:4, 779–784.
- Ahmad, Aijaz (1995). The politics of literary postcoloniality. Race and class 36:3, 1–20.
- Ahmed, Akbar S. (1992). Postmodernism and Islam: Predicament and promise. London: Routledge.
- Ahmed, Sara (2000). Strange encounters. Embodied others in post-coloniality. London: Routledge.
- Ahmed, Sara (2004). The cultural politics of emotion. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Aitchison, Cara (2001). Theorizing other discourses of tourism, gender and culture. Can the subaltern speak (in tourism)? Tourist Studies 1:2, 133–147.
- Ait Idir, Lachen (2018). Representing otherness: a comparative study of Joseph Conrad's *Heart of darkness* and Tayeb Salih's *Seasons of migration to the North*. The Achievers Journal: Journal of English Language, Literature and Culture 4:2.
- Aittokoski, Heikki (2016). Kuolemantanssi. Askeleita nationalismiin Euroopassa. Helsinki: HS-kirjat.
- Alasuutari, Pertti (2005). Yhteiskuntatutkimukset etiikasta. Teoksessa Räsänen, Pekka, Anttila, Anu-Hanna & Melin, Harri (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaali-tutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–28.
- Alasuutari, Pertti (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti & Ruuska, Pertti (1999). Post-Patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa. Tampere: Vastapaino.

- Albrow, Martin (1996). *The global age*. Cambridge: Polity Press.
- Alemanji, Aminkeng Atabong (2016). *Is there such a thing..? A study of antiracism education in Finland*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Alemanji, Aminkeng Atabong, Longfor, Rita Johnson & Óskarsdóttir, Edda (2015). *Holocaust education: An alternative approach to antiracism education? A study of a holocaust textbook used on 8th grade in an international school in Finland*. Teoksessa Longfor, Rita Johnson, Dervin, Fred, Hahl, Kaisa & Niemi, Pia-Maria (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finlans as an example*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 125–148.
- Alibhai-Brown, Yasmin (2001). *After multiculturalism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Allardt, Erik & Starck, Christian (1981). *Vähemmistö, kieli ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Allen, John (2011a). *Making space for topology*. Response. *Dialogues in Human Geography* 1:3, 316–318.
- Allen, John (2011b). *Topological twist: Power's shifting geographies*. *Dialogues in Human Geography* 1:3, 283–298.
- Alloula, Malek (2006). Extract from *The Colonial Harem*. Teoksessa Morra, Joanne & Smith, Marquard (toim.) *Visual culture. Critical concepts in media and cultural studies*. London & New York: Routledge, 88–92.
- Allport, Gordon W. (1997). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Allred, Pam (1998). *Ethnography and discourse analysis: Dilemmas in representing the voices of children*. Teoksessa Ribbens, Jane and Edwards, Rosalind (toim.) *Feminist dilemmas in qualitative research. Public knowledge and private lives*. London: SAGE, 147–170.
- Amin, Ash (2004). *Regions unbound: towards a new politics of place*. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography* 86:1, 33–44.
- Amoore, Louise (2007). *Vigilant visualities: the watchful politics of the war on terror*. *Security Dialogue* 38:2, 139–156.
- Anderson, Benedict (2007). *Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.
- Andreassen, Rikke (2014). *The search for the white Nordic: analysis of the contemporary New Nordic kitchen and former race science*. *Social identities* 20:6, 438–451.
- Antikainen, Ari (1990). *Koulutieto on valtaa: Mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona*. Teoksessa Antikainen, Ari (toim.) *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus, 11–20.
- Antikainen, Ari (1992). *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Antikainen, Ari (1998). *Arkipäivän rasismi*. Teoksessa Pitkänen, Pirkko (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 78–96.
- Antoniades, Andreas (2007). *Examining facets of the hegemonic: The globalization discourse in Greece and Ireland*. *Review of International Political Economy*, 14:2, 306–332.
- Antoniou, Vasilis Lilian & Soysal, Yasemin Nuhoglu (2005). *Nation and the Other in Greek and Turkish history textbooks*. Teoksessa Schissler, Hanna & Soysal, Yasemin, Nuhoglu (toim.) *The nation, Europe and the world. Textbooks and curricula in transition*. New York & Oxford: Berghahn Books, 105–121.
- Anttila, Anu-Hanna, Kauranen, Ralf, Löytty, Olli, Pollari, Mikko, Rantanen, Pekka & Ruuska, Petri (2009). *Kuriton kansa. Poliittinen mielikuvitus vuoden 1905 suurlakon ajan Suomessa*. Tampere: Vastapaino.

- Anttila, Jorma (1995). Käsitykset suomalaisuudesta – traditionaalisuus ja modernius. Teoksessa Korhonen, Teppo (toim.) *Mitä on suomalaisuus*. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 108–134.
- Anttila, Jorma (2007). Kansallinen identiteetti ja suomalaiseksi samastuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Anttila, Sonja, Leskinen, Jouni, Posti-Ahokas, Hanna & Janhonen-Abruquah, Hille (2015). Performing gender and agency in home economics textbook images. Teoksessa Longfor, Rita Johnson, Dervin, Fred, Hahl, Kaisa & Niemi, Pia-Maria (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 61–84.
- Anttonen, Veikko (1995). Pysy Suomessa Pyhänä – Onko Suomi uskonto? Teoksessa Korhonen, Teppo (toim.) *Mitä on suomalaisuus*. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 33–67.
- Apo, Satu (1998). Suomalaisuuden stigmatisoinnin traditio. Teoksessa Alasuutari, Pertti & Ruuska, Petri (toim.) *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 83–128.
- Appadurai, Arjun (1998). *Modernity at large. Cultural dimension of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arendt, Hannah (1958). *The human condition*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Arffman, Inga & Brunell, Viking (1989). Tekstin ymmärtäminen ja ymmärrettävyys peruskoulussa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, tutkimuksia 25. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Aro, Tuija (1985). Suomalaisen rotu saksalaisissa ja pohjoismaalaisissa tietosanakirjoissa. Teoksessa Kemiläinen, Aira (toim.) *Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset*. Helsinki: SHS, 195–208.
- Ashley, Richard K. (1987). The geopolitics of geopolitical space: Toward a critical social theory of international politics. *Alternatives* 12:4, 403–434.
- Atkinson, Paul & Coffey, Amanda (2003). Revisiting the relationship between participants observation and interviewing. Teoksessa Holstein, James A. & Gubrium Jaber F. (toim.) *Inside interviewing. New lenses, new concerns*. California: SAGE Publications, 415–428.
- Axtmann, Roland (1997). Collective identity and the democratic nation-state in the age of globalization. Teoksessa Cvetkovich, Ann & Kellner, Douglas (toim.) *Articulating the global and the local*. Colorado: Westview Press.
- Baca, George (2006). *Nationalism's bloody terrain: racism, class inequality, and the politics of Recognition*. New York: Berghahn Books.
- Bagoly-Simó, Péter (2013). Still red in war or just poor? European transformation societies in geography textbooks. *Journal of Geography* 112, 108–119.
- Bakhtin, Mikhail. M. (1981). *The dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel M. (1991). *Race, nation, class: ambiguous identities*. London: Verso.
- Banks, James A. (2005). Multicultural education: characteristics and goals. Teoksessa Banks, James A. & McGee Banks, Cherry A. (toim.) *Multicultural education. Issues and perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 3–26.

- Baron, Robert & Cara, Ana C. (2011). Introduction. Creolization as cultural creativity. Teoksessa Baron, Robert & Cara, Ana C. (toim.) *Creolization as cultural creativity*. Mississippi: University Press of Mississippi, 12–23.
- Barber, Benjamin R. (1996). *Jihad vs. McWorld*. How globalism and tribalism are reshaping the world. New York: Ballantine Books.
- Barnett, Clive (2012). Situating the geographies of injustice in democratic theory. *Geoforum* 43:4, 677–686.
- Barry, Ann Marie (1997). *Visual intelligence: Perception, image, and manipulation in visual communication*. Albany: State University of New York Press.
- Barth, Fredrik (1969). Introduction. Teoksessa Barth, Fredrik (toim.) *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget, 9–30.
- Barthes, Roland (1957/1994). *Mytologioita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bassam, Tibi (2010). Ethnicity of fear? Islamic migration and the ethnicization of Islam in Europe. *Studies in Ethnicity and Nationalism* 10:1, 126–157.
- Bauböck, Rainer (1998). The crossing and blurring of boundaries in international migration: Challenges for social and political theory. Teoksessa Bauböck, Rainer & Rundell, John (toim.) *Blurred boundaries: migration, ethnicity, citizenship*. Aldershot: Ashgate, 17–52.
- Bauman, Gerd (2010). *The Multicultural riddle. Rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York: Routledge.
- Bauman, Zygmunt (1996). *Postmodernin lumo*. Vastapaino: Tampere.
- Beck, Ulrich (2006). *The cosmopolitan vision*. Cambridge: Polity.
- Behnke, Yvonne (2016). How textbook may influence learning with geography textbooks. *Nordidactica – Journal of humanities and social science education* 1, 38–62.
- Béneker, Tine, Tani, Sirpa, Uphues, Rainer & van der Vaart, Rob (2013). Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 22:4, 322–336.
- Benhabib, Seyla (2002). *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press.
- Benwell, Matthew C. (2014). From the banal to the blatant: Expressions of nationalism in secondary schools in Argentina and the Falkland Island. *Geoforum* 52, 51–60.
- Berezin, Mabel (2003). Territory, emotion, and identity: Spatial recalibration in a new Europe. Teoksessa Berezin, Mabel & Schain, Martin (toim.) *Europe without borders. Remapping territory, citizenship, and identity in a transnational age*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, 1–30.
- Berger, John (1991). *Näkemisen tavat*. Helsinki: Love kirjast.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Berry, John W. (1997). Immigration, acculturation, and adaption. *Applies Psychology: An International Review*, 1997, 46:1, 5–68.
- Berry, John W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues* 57:3, 615–631.
- Berry, John W. (2007). Acculturation. Teoksessa Grusec, Joan E. & Hastings, Paul D (toim.) *Handbook of socialization: theory and research*. New York: The Guilford Press, 543–558.

- Berry, John W., & Hou, Feng (2016). Immigrant acculturation and wellbeing in Canada. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne* 57:4, 254-264.
- Berry, John W., Westin, Charles, Virta, Erkki, Vedder, Paul, Rooney, Rosanna & Sang, David (2006). Design of the Study: Selecting societies of settlement and immigrant groups. Teoksessa Berry, John W., Phinney, Jean S., Sam, David L. & Vedder, Paul (toim.) *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity, and adaption across national contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhabha, Homi K. (1990a). DissemiNation: time, narrative, and the margins of the modern nation. Teoksessa Bhabha, Homi K. (toim.) *Narration and nation*. London: Routledge, 291–322.
- Bhabha, Homi K. (1990b). Introduction: narrating the nation. Teoksessa Bhabha, Homi K. (toim.) *Narration and nation*. London: Routledge, 1–7.
- Bhabha, Homi (K. 1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Billig, Michael (1995). *Banal nationalism*. London: SAGE Publications.
- Binnie, Jon, Edensor, Tim, Holloway, Julian, Millington, Steve & Young, Craig (2007). Mundane mobilities, banal travels. Editorial. *Social & Cultural Geography* 8:2, 165–174.
- Blad, Cory (2011). The paradoxical return of national culture in the globalization era: theorizing present and future state legitimation. *Race, Gender & Class* 18:3–4, 329–347.
- Blaut, James M. (1992). The theory of cultural racism. *Antipode* 24:4, 289–299.
- Blommaert, Jan & Verschueren, Jef (1998). *Analysing the discourse of tolerance*. London: Routledge.
- Boudon, Raymond & Bourricaud, Francois (1989). *A critical dictionary of sociology*. London & Chicago: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1984/1989). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory* 7:1, 14–25.
- Bowker, Geoffrey C. & Leigh Star, Susan (2002). *Sorting things out. Classification and its consequences*. Cambridge: The MIT Press.
- Brah, Avtar (1996). *Cartographies of diaspora. Contesting identities*. London: Routledge.
- Brah, Avtar (2007). Diaspora, raja ja transnationaalit identiteetit. Teoksessa Kuortti, Joel, Lehtonen Mikko & Löytty, Olli (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskusta, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 71–102.
- Brahm Levy, Geoffrey (2009). What is living and what is dead in multiculturalism. *Ethnicities* 9:1, 75–93.
- Brown, David & Webb, Clive (2007). *Race in the American south: From slavery to civil rights*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brubaker, Rogers (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harvard University Press.
- Browning, Christopher S. (2018). Geostrategies, geopolitics and ontological security in Eastern neighbourhood: The European Union and the ‘new Cold War’. *Political Geography* 62, 106–115.
- Brusila, Riitta (1997). *Realismista fiktion. Visuaalisuus ja suomalaiset aikakauslehdet. Akaateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampereen yliopisto/Tiedotusopinlaitos.
- Bullen, Anna & Whitehead, Mark (2005). Negotiating the networks of space, time and substance: A geographical perspective on the sustainable citizen. *Citizenship Studies* 9:5, 499–516.
- Butler, Judith (2006). *Hankala sukupuoli*. Helsinki: Gaudeamus.

- Calhoun, Craig (1994). Social theory and the politics of identity. Teoksessa Calhoun, Craig (toim.) *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell, 9–38.
- Calhoun, Craig (1997). *Nationalism*. Buckingham: Open University Press.
- Calhoun, Craig (2003). "Belongin" in the cosmopolitan imaginary. *Ethnicities* 3(4), 531–568.
- Campbell, David (2007). Geopolitics and visuality: sighting the Darfur conflict. *Political Geography* 26, 357–382.
- Cantell, Hannele (2001). Oppimis- ja opettamiskäsitteet maantieteen opetuksen ja aineen-opettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Cantell, Hannele (2011). Maantieteen opetus globaalin ymmärryksen edistäjänä. *Terra* 123:1, 3–15.
- Cappucci, Marianna (2016). Indigenous tourism in the Amazon region of Suriname: Actions to preserve authenticity and natural resources. *GeoJournal of Tourism and Geosites* 17:1, 47–56.
- Carmichael, Stokely & Hamilton, Charles V. (1968). *Black Power. The politics of liberation in America*. London: Jonathan Cape.
- Castles, Stephen (1994). Democracy and multicultural citizenship. Australian debates and their relevance for Western Europe. Teoksessa Bauböck, Rainer (toim.) *From aliens to citizens. Redefining the status of immigrants in Europe*. Aldershot & Brookfield USA: Avebury, 3–28.
- Castles, Stephen & Davidson, Alastair (2000). *Citizenship and migration. Globalization and the politics of belonging*. New York: Routledge.
- Cavarero, Adriana (2002). Politicizing theory. *Political theory* 30:4, 506–532.
- Çayır, Kenan (2010). Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, national identity and 'otherness' in Turkey's new textbooks. *Journal of Intercultural Studies* 30:1, 39–55.
- Chakrabarty, Dipesh (2000). *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Chen, Ling (2017). *Intercultural communication*. De Gruyter Mouton.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*. California: SAGE.
- Colombo, Enzo (2010). Changing citizenship: everyday representations of membership, belonging and identification among Italian senior secondary school students. *Italian Journal of Sociology of Education* 1, 129–153.
- Colombo, Enzo (2015). Multiculturalism: An overview of multicultural debate in western societies. *Current Sociology* 63:6, 800–824.
- Connell, Raewyn W (1972). Political socialization in the American family: The evidence re-examined. *The Public Opinion Quarterly* 36:2, 323–333.
- Connell, Raewyn W. (1987). Why the "political socialization" paradigm failed and what should replace it. *International Political Review* 8:3, 215–223.
- Connely, Matthew (2000). Taking off the Cold War lens: Vision of North-South conflict during the Algerian war for independence, *American Historical Review* 105:3, 739–69.
- Conversi, Daniele (2007). Mapping the field: Theories of nationalism and the ethnosymbolic approach. Teoksessa Leoussi, Athena S. & Grosby, Steven (toim.) *Nationalism and ethnosymbolism. History, culture and ethnicity in the formation of nations*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 15–30.

- Cooper, Robert (1992). Formal organization as representation: Remote control, displacement and abbreviation. Teoksessa Reed, Michael & Hughes, Michael (toim.). *Rethinking organization. New directions in organization theory and analysis*. London, Newbury Park & New Delhi: SAGE Publications, 254–272.
- Cover, Rob (2004). Bodies, movements and desires: lesbian/gay subjectivity and the stereotype. *Journal of Media and Cultural Studies* 18:1, 83–99.
- Cox, Kevin R., Low, Murray & Robinson, Jennifer (toim.). (2008). *The SAGE handbooks of political geography*. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: SAGE Publications.
- Crawley, Heaven & Skleparis, Dimitris (2018). Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's 'migration crisis'. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 44:1, 48–64.
- Crow, Dennis (1996). *Geography and identity: Living and exploring geopolitics of identity*. Washington D.C: Maiseuse Press.
- Cuban, Larry (1992). The integration of sciences into the American secondary school curriculum, 1890s–1990s. *Zeitschrift fur Pädagogik* 38. Beiheft, 89–93.
- Culcasi, Karen (2006). Cartographically constructing Kurdistan within geopolitical and orientalist discourses. *Political Geography* 25, 680–706.
- Dalby, Simon (1991). Critical geopolitics: discourse, difference, and dissent. *Environment and Planning D: Society and Space* 9, 261–283.
- Day, Graham & Thompson, Andrew (2004). *Theorizing nationalism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Delanty, Gerard (2006). The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology* 57:1, 25–47.
- Dervin, Fred, Hahl, Kaisa, Härkönen, Anu & Layne, Heidi (2015). 'Do I contradict myself? Very well, I contradict myself (...)'. Representing intercultural encounters in two Finnish history textbooks. Teoksessa Longfor, Rita Johnson, Dervin, Fred, Hahl, Kaisa & Niemi, Pia-Maria (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 149–174.
- Dervin, Fred & Tournebise, Céline (2013). Turbulence in intercultural communication education (ICE): does it affect higher education. *Intercultural Education* 24:6, 532–543.
- De Sousa Santos, Boaventura (1999). Towards a multicultural conception of human Rights. Teoksessa Featherstone, Mike & Lash, Scott (toim.) *Spaces of culture. City – nation – world*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications Ltd, 214–229.
- Devlin, Richard F. & Porthier, Dianne (2010). *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy, and law*. Vancouver, B.C: UBC Press.
- Diamond, Jared (2002). Evolution, consequences and future of plant and animal domestication. *Nature* 418:8, 700–707.
- Diamond, Jared (2004). *Tykit, taudit ja teräs. Ihmisen yhteiskuntien kohtalot*. Helsinki: Terra Cognita.
- Diamond, Jared (2005). *Romahdus. Miten yhteiskunnat päättävä tuhoutuva tai menestyä*. Helsinki: Terra Cognita.
- Dodds, Klaus & Kirby, Philip (2012). It's not a laughing matter: Critical geopolitics, humour and unlaughter. *Geopolitics* 18:1, 45–59.
- During, Simon (1990). Literature – nationalism's other? The case for revision. Teoksessa Bhabha, Homi K (toim.) *Narration and nation*. London: Routledge, 138–153.
- Dyer, Richard (1997). *White*. London & New York: Routledge.

- Dyer, Richard (2002). Älä katso! Seksuaalisuus ja rotu viihteen kuvastossa. Teoksessa Lahti, Martti (toim.) Älä katso! Seksuaalisuus ja rotu viihteen kuvastossa. Tampere: Vastapaino.
- Easterly, William (2013). The tyranny of experts: economists, dictators, and the forgotten rights of the poor. Basic Books.
- Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992/1993). Discursive psychology. London, Newbury Park & New Delhi: SAGE Publications.
- Elkins, James (2008). Introduction: The concept of visual literacy, and its limitations. Teoksessa Elkins, James (toim.) Visual Literacy. New York & London: Routledge, 1–10.
- Elwood, Sarah & Mitchell Katharyne (2012). Mapping children's politics: spatial stories, dialogic relations and political formation, *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography* 94:1, 1–15.
- Engin F. Isin & Bryan S. Turner (2007) Investigating citizenship: An agenda for citizenship studies, *Citizenship Studies*, 11:1, 5–17.
- Enzensberger, Hans Magnus (2003). Suuri muutto – 33 merkintää. Teoksessa Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 21–50.
- Eriksen, Thomas Hylland (1993). Ethnicity & nationalism. Anthropological perspectives. London: Pluto Press.
- Essed, Philomena (1991). Understanding everyday racism. An interdisciplinary theory. Newbury Park: SAGE Publications.
- Essed, Philomena (2002). Everyday racism. Teoksessa Goldberg, David Theo & Solomos, John (toim.) A companion to racial and ethnic studies. Massachusetts: Blackwell Publishers, 202–216.
- Fairclough, Norman (1989/1991). Language and power. Essex: Longman Group UK Limited.
- Fairclough, Norman (1992). Discourse and social change. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1997a). Critical discourse analysis. The critical study of language. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Fairclough, Norman (1997b). Miten media puhuu. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, Norman (2003). Analysing discourse. Textual analysis for social research. London: Routledge.
- Faist, Thomas (2000). The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces. Oxford: Oxford University Press.
- Feischmidt, Margit & Szombati, Kristóf (2017). Understanding the rise of the far right from a local perspective: Structural and cultural conditions of ethno-traditionalist inclusion and racial exclusion in rural Hungary. *Identities* 24:3, 313–331.
- Fewster, Derek (2000). Lisiä muinaisuuden poliittisuuteen. *Muinaistutkija* 1/2000, 49–53.
- Fewster, Derek (2006a). Kuviteltu ja kuvitettu kansallinen historia. *Tiedepoliitikka* 31:3, 7–10.
- Fewster, Derek (2006b). Visions of Past Glory. Nationalism and the Construction of Early Finnish History. Akateeminen väitöskirja. *Studia Fennica Historica* 11. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Fiske, John (1992). Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Tampere: Vastapaino.
- Forceville, Charles (1994). Pictorial metaphor in advertisements. *Metaphor and Symbolic Activity* 9:1, 1–29.
- Forman, Jane & Damschrode, Laura (2008). Qualitative content analysis. *Empirical Methods for Bioethics* 11, 39–62.
- Fornäs, Johan (1998). Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.

- Foster, Johanna (1999). An invitation to dialogue: Clarifying the position of feminist gender theory in relation to sexual difference theory. *Gender and Society* 13: 4, 431–456.
- Foucault, Michel (1972/1989). *The Archeology of Knowledge*. New York: Routledge.
- Foucault, Michel (1984). The order of discourse. Teoksessa Shapiro, Michael J. (toim.) *Language and politics*. Oxford: Basil Blackwell Publisher Ltd, 108–137.
- Foucault, Michel (1994/2000). *Power. Essential works of Foucault 1954–1984*. Toimittanut Faubion, James D. London: Penguin Books.
- Foucault, Michel (1994/2014). *Parhaat*. Tampere: Niin & näin.
- Frankenberg, Ruth (1993). *White women, race matters. The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Friedman, Jonathan (1999). The hybridization of roots and the abhorrence of the bush. Teoksessa Featherstone, Mike & Lash, Scott (toim.) *Spaces of culture. City – nation – world*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications Ltd, 230–256.
- Friedman, Rebecca & Thiel, Markus (2012). European identity and culture: narratives of transnational belongings. New York: Routledge.
- Gallagher, Lesley-Anne & Gallagher, Michael (2008). Methodological immaturity in childhood research. Thinking through “participatory methods”. *Childhood* 15:4, 499–516.
- Gallagher, Michael (2008). ‘Power is not an evil’: rethinking power in participatory methods. *Children’s Geographies* 6:2, 137–150.
- Gamlén, Alan (2008). The emigration state and the modern geopolitical imagination. *Political Geography* 27, 840–456.
- Gaskell, George (2000). Individual and group interviewing. Teoksessa Bauer, Martin & Gaskell, George (toim.) *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications, 38–56.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books, Inc.
- Gellner, Ernest (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Giaccaria, Paolo & Minca, Claudio (2011). Topographies/topologies of the cam: Auschwitz as a spatial threshold. *Political Geography* 30, 3–12.
- Giddens, Anthony (1985). *The Nation-State and violence*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1989). *Sociology*. Polity Press: Cambridge.
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gillen, Jamie & Mostafanezhad, Mary (2019). Geopolitical encounters of tourism: a conceptual approach. *Annals of Tourism Research* 75, 70–78.
- Glick Shiller, Nina, Basch, Linda & Blanc-Szanton, Cristina (1992). Towards a definition of transnationalism. Introductory remarks and research questions. *Annals of the New York Academy of Sciences* 645, IX–XIV.
- Goldberg, David T. (1998). Introduction: Multicultural conditions. Teoksessa Goldberg, David Theo (toim.) *Multiculturalism. A critical reader*. Oxford: Blackwell, 1–44.
- Goldberg, David T. (2002). Racial states. Teoksessa Goldberg, David Theo & Solomos, John (toim.) *A companion to racial and ethnic studies*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 233–258.
- Goldberg, David T. (2015). *Are we post racial yet?* Cambridge: Polity press.
- Goldberg, David T. & Solomos, John (2002). General introduction. Teoksessa Goldberg, David Theo & Solomos, John (toim.) *A companion to racial and ethnic studies*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1–13.

- Gordon, Tuula (2002). Kansallisuuden sukupuolittuneet tilat. Teoksessa Gordon, Tuula, Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.) *Suomineiton hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 37–55.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet (2003). Nation space: The construction of citizenship and difference in schools. Teoksessa Beach, Dennis, Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (toim.) *Democratic education. Ethnographic challenges*. London: The Tufnell Press, 24–38.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000). Making spaces. Citizenship and difference in schools. Houndmills: Macmillan press LTD.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (1998). Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa Alasuutari, Pertti & Ruuska, Petri (toim.) *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Osuuskuntavastapaino, 251–280.
- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (2003). Kartoitettua pedagogiikkaa. Teoksessa Harinen, Päivi (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 272–301.
- Gould, Jeremy (2016). Reflektiivisyyden poluilla. Epistemologisesti radikaalin yhteiskuntatieteen puolustus. Teoksessa Gould, Jeremy & Uusihakala, Katja (toim.) *Tutkija peilin edessä. Reflektiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus, 9–37.
- Grad, Héctor & Rojo, Luisa Martin (2008). Identities in discourse: An integrative view. Teoksessa Dolón, Rosana & Todoli, Júlia (toim.) *Analysing identities in discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 3–30.
- Grau, Stacy Landreth & Zotos, Yorgos C. (2016). Gender stereotypes in advertising: a review of current research. *International Journal of Advertising* 35:5, 761–770.
- Green, David (1988/1984). Lohkottu ja luokiteltu ihmisruumis. Teoksessa Lintunen, Martti (toim.) *Kuvista sanoin 4*. Porvoo: Suomen valokuvataiteen museo, 141–160.
- Greenfield, Liah (2011). The globalization of nationalism and the future of the nation-state. *International Journal of Politics, Culture, and Society* 24:1–2, 5–9.
- Grillo, Ralph D. (1998). Pluralism and the politics of difference. State, culture, and ethnicity in comparative perspective. Oxford: Clarendon Press.
- Grillo, Ralph D. (2000). Transmigration and Cultural Diversity in the Construction of Europe. Paperi esitetty Cultural Diversity and the Construction of Europe -symposiumissa. 13.–16.12.2000. Barcelona, Spain.
- Grillo, Ralph D. (2007). An excess of alterity? Debating difference in a multicultural society. *Ethnic and Racial Studies* 30:6, 979–998.
- Griva, Artemis-Margarita & Chrysoschoou, Xenia (2015). Debating globalization: Perceptions of the phenomenon based on political positioning and on ideological understanding of economy, culture, and the nation-state. *European Journal of Social Psychology* 45:7, 880–895.
- Grosfoguel, Ramón (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1(1), 1–37.
- Gupta, Akhil & Ferguson, James (1992). Beyond ”culture”: Space, identity, and the politics of difference. *Cultural Anthropology*, 7:1, 6–23.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación & Tate, Shirley A. (2015). Introduction: Creolizing Europe: legacies and transformations. Teoksessa Gutiérrez Rodríguez, Encarnación & Tate, Shirley A. (toim.) *Creolizing Europe. Legacies and transformation*. Liverpool: Liverpool University Press, 1–11.

- Haarni, Tuukka (1997). Joustavia tiloja: vallan ja ulossulkemisen urbaania tulkintaa. Teoksessa Haarni, Tuukka, Karvinen, Marko, Koskela, Hille & Tani, Sirpa (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 87–104.
- Haarni, Tuukka, Karvinen, Marko, Koskela, Hille & Tani, Sirpa (1997). Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa Haarni, Tuukka, Karvinen, Marko, Koskela, Hille & Tani, Sirpa (toim.) *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 9–34.
- Habashi, Janette (2008). Palestinian children crafting national identity. *Childhood* 15:1, 12–29.
- Habashi, Janette (2017). Political socialization of youth. A Palestinian case study. New York: Palgrave MacMillan.
- Hage, Ghassan (2000). White nation. Fantasies of white supremacy in a multicultural society. New York: Routledge.
- Haikkola, Lotta (2010). Etnisyys, suomalaisuus ja ulkomaalaisuus toisen sukupolven luokitelussa. Teoksessa Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 219–238.
- Haikkola, Lotta (2012). Monipaikkainen nuoruus. Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit. Akateeminen väitöskirja. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:15. Helsingin yliopisto: Helsinki.
- Hakala, Salli & Vesa, Juho (2013). Verkkokeskustelut ja sisällön erittely. Teoksessa Laaksonen, Salla-Maaria, Matikainen, Janne & Tikka, Minttu (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 216–244.
- Haldrup, Michael, Koefoed, Lasse & Simonsen, Kirsten (2006). Practical orientalism – Bodies, everyday life and construction of otherness. *Georg. Ann.*, 88 B:2, 173–184.
- Halinen, Irmeli & Holoppa, Arja-Sisko (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland. Teoksessa Kuiper, Wilma & Berkvens, Jan (toim.) *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. Enschede: CIDREE/Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, 36–57.
- Hall, Stuart (1992a). Kulttuurin ja politiikan murroksia. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart (1992b). The questions of cultural identity. Teoksessa Hall, Stuart, Held, David & McGrew Tony (toim.) *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press, 273–326.
- Hall, Stuart (1992c). The West and the Rest: Discourse and power. Teoksessa Hall, Stuart & Gieben, Bram (toim.) *Formation of modernity*. Cambridge & Oxford: Polity Press, 275–332.
- Hall, Stuart (1996). Introduction: Who needs "identity"? Teoksessa Hall, Stuart & Du Gay, Paul (toim.) *Questions of cultural identity*. London: SAGE, 1–17.
- Hall, Stuart (1997). The work of representation. Teoksessa Hall, Stuart (toim.) *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE, 13–74.
- Hall, Stuart (2002). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart (2003a). Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85–130.
- Hall, Stuart (2003b). Monikulttuurisuus. Teoksessa Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (toim.): *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 233–281.

- Hall, Stuart (2015). Creolité and the process of creolization. Teoksessa Gutiérrez Rodríguez, Encarnación & Tate, Shirley A. (toim.) *Creolizing Europe. Legacies and transformation*. Liverpool: Liverpool University Press, 12–25.
- Halmesvirta, Anssi (1985). Anglo-amerikkalaisen antropologian, etnologian ja kielitieteen näkemyksiä suomalaisten rodusta ja sen kulttuuritasosta evolutionistisen kulttuurikäsitteen valossa n. 182–1930. Teoksessa Kemiläinen, Aira (toim.) *Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset*. Helsinki: SHS, 209–248.
- Hannerz, Ulf (1999). Reflections on varieties of culturespeak. *European Journal of Cultural Studies*. 2:3, 393–407.
- Hannula, Milla (2011). Maassa maan tavalla. Maahanmuuttokritiikin lyhyt historia. Helsinki: Otava.
- Hannus, Matti (1996). Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu. Turku: Turun yliopisto.
- Harari, Yuval Noah (2011/2018). *Sapiens. Ihmisen lyhyt historia*. Copenhagen: Bazar.
- Harinen, Päivi (2000). Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansallisuudesta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Harinen, Päivi & Kivijärvi, Antti (2009). Omat ja vieraat. Rajanvetoja monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Harinen, Päivi, Honkasalo, Veronika, Souto, Anne-Mari & Suurpää, Leena (toim.) *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, 5–22.
- Harinen, Päivi & Ronkainen, Jussi (2010). ”Uusi tuuli puhalttaa, painaa pilviin juuret”. Monikulttuuriset nuoret ja kulttuurisen erilaisuuden puolustus. Teoksessa Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 273–290.
- Harinen, Päivi & Suurpää, Leena (2003). Johdanto. Teoksessa Harinen, Päivi (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 5–14.
- Harle, Vilho (1998). Identiteettipolitiikka, kansainvälisten suhteiden tutkimus ja kriittinen geopolitiikka. *Alue ja Ympäristö* 27:2, 3–20.
- Harle, Vilho & Moisio, Sami (2000). Missä on Suomi? Kansallisen identiteettipolitiikan historia ja geopolitiikka. Tampere: Vastapaino.
- Halres, John C. (1997). Integration before assimilation: immigration, multiculturalism and the Canadian polity. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique* 30:4, 711–736.
- Harris, Anita (2009). Shifting the boundaries of cultural spaces: Young people and everyday multiculturalism. *Social Identities* 15:2, 187–205.
- Harris, Cheryl I. (1995). Whiteness as property. Teoksessa Crenshaw, Kimberlé, Gotanda, Neil, Peller, Gary & Thomas, Kendall (toim.) *Critical race theory. The key writings that formed the movement*. New York: The New Press, 276–291.
- Harris, Richard (2009). Topology. Teoksessa Gregory, Derek, Johnston, Ron & Pratt, Geraldine (toim.) *The dictionary of Human Geography*. Chichester, Wiley-Blackwell, 762.
- Harvey, David (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford & Massachusetts: Basil Blackwell Ltd.
- Harvey, David (1993). From space to place and back again: Reflections on the condition of postmodernity. Teoksessa Bird, Jon, Curtis, Barry, Putnam, George, Robertson,

- George & Tickner, Lisa (toim.) Mapping the futures. Local cultures, global change. London & New York: Routledge, 3–29.
- Harvey, David (2009). Social justice and the city. Georgia: University of Georgia Press.
- Heckmann, Friedrich (2006). Integration and integration policies: IMISCOE Network Feasibility Study. Bamberg: EFMS INTPOL Team.
- Heinonen, Juha-Pekka (2005). Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston tutkimuksia 257. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hellsten, Iina (1997). Metaforien Eurooppa. Näkökulmia suomalaiseen EU-journalismiin. Julkaisu A90. Tampere: Tampereen yliopiston Tiedotusopin laitos.
- Helve, Helena (1993). The world view of young people: a longitudinal study of Finnish youth living in a suburb of metropolitan Helsinki. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Hemanus, Pertti (1990). Onko koulussa sijaa tiedolle? Teoksessa Antikainen, Ari (toim.) Koulu ja tieto. Helsinki: Kouluhallitus, 21–31.
- Helve, Helena (1996). ”Ystävämme kettu” ja uusi maailmankuva. Teoksessa Suurpää, Leena & Aaltojärvi, Pia (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74–94.
- Helve, Helena (2002). Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Helsinki University Press.
- Henama, Unathi Sonwabile & Lwazi, Apleni (2018). A theoretical approach into tourism, immigration and multiculturalism: The case of South Africa. *GeoJournal of Tourism and Geosites* 23:3, 772–779.
- Herkman, Juha (1998). Sarjakuvan kieli ja mieli. Tampere: Vastapaino.
- Heywood, Andrew (1997/2013). Politics. New York: Palgrave MacMillan.
- Hietala, Marjatta (1985). Suomalaisen naistyyppin etsiminen. Teoksessa Kemiläinen, Aira (toim.) Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset. Helsinki: SHS, 421–446.
- Hiidenmaa, Pirjo (2000). Lingvistinen tekstintutkimus. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto, 161–190.
- Hiidenmaa, Pirjo (2014). Oppikirjojen tutkimus. Teoksessa Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen, Anne (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat ry, 27–40.
- Hilander, Markus (2012). Kuvatulkinta ja maantieteellisten merkitysten muodostuminen: nuorten tulkintoja eteläafrikkalaisista ja newyorkilaisista maisemista. *Terra* 124:2, 73–84.
- Hill, Jane H. & Mannheim, Bruce (1992). Language and World View. *Annual Review of Anthropology* 21, 382–406.
- Hobsbawm, Eric (1994). Nationalismi. Tampere: Vastapaino.
- Holton, Robert J. (1998). Globalization and the nation-state. Basingstoke: Macmillan Press.
- Honkasalo, Veronika (2003). Voiko jäsenyyttä valita? Nuorten maahanmuuttajien tulkintoja suomalaisuudesta ja rasismista. Teoksessa Harinen Päivi (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 158–190.
- Honkasalo, Veronika (2013). Se suuri ero. Kulttuuri ja seksuaalisuus terveystiedon oppikirjoissa. *Nuorisotutkimus* 1, 6–22.

- Hopkins, Peter E. & Smith, Susan J. (2008). Scaling segregation; racialising fear. Teoksessa Pain, Rachel & Smith, Susan J. (toim.) *Fear: critical geopolitics and everyday life*. Hampshire: Ashgate, 103–116.
- Horsti, Karina (2005). *Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat* journalistissa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Housley, William (2003). *Interaction in multidisciplinary teams*. Surrey & Burlington: Ashgate.
- Howells, Richard (2003). *Visual culture*. Cambridge: Polity.
- Hübinette, Tobias (2012). "Words that wound": Swedish whiteness and its inability to accommodate minority exceptionalism. Teoksessa Loftsdóttir, Kristín & Jensen, Lars (toim.) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region. Exceptionalism, migrant Others and national identity*. Surrey & Burlington: Ashgate, 43–56.
- Hübinette, Tobias & Räterlinck, Lennart E. H. (2014). Race performativity and melancholic whiteness in contemporary Sweden. *Social Identities: journal for the Study of Race, nation and Culture* 20:6, 501–514.
- Hudson, Nicholas (1996). From "nation" to "race": The origin of racial classification in eighteenth century thought. *Eighteenth-Century Studies* 29:3, 247–264.
- Huhta, Aleksi (2012). Monikulttuurisuus ja historiantutkimus. *Alue ja Ympäristö* 41:1, 135–137.
- Hurrelmann, Klaus (1988). *Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huttunen, Laura (2004). Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki, Gaudeamus, 134–154.
- Huttunen, Laura (2005). Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa Rastas, Anna Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino 117–160.
- Huttunen, Laura, Löytty, Olli & Rastas, Anna (2005). *Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita*. Teoksessa Rastas, Anna Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino 16–40.
- Häkkinen, Antti & Tervonen, Miika (2005). Johdanto. Vähemmistöt ja köyhyys Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Teoksessa Häkkinen, Antti, Pulma, Panu & Tervonen, Miika (toim.) *Vieraat kulkijat – tutut talot. Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Häkli, Jouni (1995). Suomi kartoitettiin katseltavaksi – abstraktin tilan synty Euroopassa ja Suomessa. *Terra* 107A, 198–206.
- Häkli, Jouni (2001). In the territory of knowledge: state-centred discourses and the construction of society. *Progress in Human Geography* 25:3, 404–422.
- Häkli, Jouni (2002). Mapping the historical sense of Finland. *Fennia* 180:1–2, 75–81.
- Häkli, Jouni (2004). *Meta Hodos. Johdatus ihmismaantieteeseen*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Häkli, Jouni (2005). Who is the Finn? : Globalization and identity on Finland. *Journal of Finnish Studies* 9:2, 12–26.
- Häkli, Jouni (2008). Regions, networks and fluidity in the Finnish nation-state. *National identities* 10:1, 5–20.

- Häkli, Jouni (2013). State Space – Outlining a field theoretical approach. *Geopolitics* 18, 343–355.
- Häkli, Jouni & Kallio, Kirsi P. (2014). Subject, action and polis: Theorizing political agency. *Progress in Human Geography*. Vol. 38:2, 181–200.
- Häkli, Jouni, Kallio, Kirsi P. & Bäcklund, Pia (2015). Lived citizenship as the locus of political agency in participatory policy. *Citizenship Studies* 19:1, 101–119.
- Häkli, Jouni & Paasi, Anssi (2003). Geography, space and identity. Teoksessa Öhman, Jan & Simonsen Kirsten (toim.) *Voices from the North. New trends in Nordic Human geography*. Aldershot: Ashgate, 141–155.
- Hörschelmann, Kathrin (2008). Populating the landscapes of critical geopolitics. Young people's responses to war in Iraq (2003). *Political Geography* 27:5, 587–609.
- Ibrahim, Farah, Hifumi, Ohnishi & Daya Singh, Sandhu (1997). Asian American identity development: A culture specific model for South Asian Americans. *Journal of Multicultural Counseling & Development* 25:1, 34–50.
- Ide, Tobias (2016). Critical geopolitics and school textbooks: The case of environment-conflict links in Germany. *Political Geography* 55, 60–71.
- Ideland, Malin & Malmberg Claes (2014). "Our common world" belongs to "Us": constructions of otherness in education for sustainable development. *Critical Studies in Education* 55:3, 369–386.
- Ihalainen, Pasi (2005). Kirkko ja kansakunta 1700-luvulla. Teoksessa Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) *Nationalismit*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 146–164.
- Ihle, Gail M., Sodowsky, Gargi Rousircar & Kwan, Kwong-Liem (1996). Worldviews of women: Comparisons between white American clients, white American counselors, and Chinese international students. *Journal of Counseling and Development* 74:3, 300–306.
- ILO:n yleissopimus nro. 169 Itsenäisten maiden alkuperäis- ja heimokansoista. Annettu 27.6.1989 Kansainvälisen työjärjestö ILO:n konferenssissa. Osoitteessa: https://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ilo_169.pdf (viitattu 14.1.2019).
- Immonen, Kari (2018). Muuan diskurssianalyysi: Esimerkkinä Chydenius-Instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 134–148.
- Isaksson, Pekka (2003). Yks ain'olis ylinnä ansio. Tieteellinen rasismi juurtui huonosti Suomeen. Teoksessa Simola, Raisa & Heikkinen, Kaija (toim.) *Monenkirjava rasismi*. Joensuu: Joensuu University Press, 38–62.
- Isaksson, Pekka & Jokisalo, Jouko (2005). Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa. Helsinki: Suomen Rauhanpuolustajat & LIKE.
- Isin, Engin F. & Wood, Patricia K. (1999). *Citizenship and identity*. London: SAGE Publications.
- Itkonen, Tuija & Paatela-Nieminen, Martina (2015). How is the other produces in two Finnish Abc (e-)books – an intertextual reading. Teoksessa Longfor, Rita Johnson, Dervin, Fred, Hahl, Kaisa & Niemi, Pia-Maria (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finlands as an example*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 37–60.
- Jaakkola, Madgalena (1999). *Maahanmuutto ja etniset asenteet*. Helsinki: Työministeriö

- Jaakkola, Magdalena (2001). Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987–1999. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 28–55.
- Jackson, Peter (1989). *Maps of meaning: An introduction to cultural geography*. Routledge.
- Jakonen, Teppo (2015). Handling knowledge: Using classroom materials to construct and interpret information request. *Journal of Pragmatics* 89, 100–112.
- Jalava, Marja (2012). S/M-kisat. Teoksessa Koivunen, Anu (toim.) *Maailman paras maa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 163–184.
- James, Allison, Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jasinskaja-Lahti, Inga, Liebkind, Karmela, Horenczyk, Gabriel & Schmitz, Paul (2003). The interactive nature of acculturation: perceived discrimination, acculturation attitudes and stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany. *International Journal of Intercultural Relations* 27:1, 79–97.
- Jasinskaja-Lahti, Inga, Liebkind, Karmela & Vesala, Tiina (2002). Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Jaskulowski, Krzysztof (2010). Western (civic) versus Eastern (ethnic) Nationalism. The origins and critique of the dichotomy. *Polish Sociological Review* 171:3, 289–303.
- Jenkins, Richard (2008). *Social identity*. New York: Routledge.
- Jerman, Helena (2016). Kulttuuri, muisti ja identiteetti. Yhteenkuuluvuus ja toiseus Suomen ja Venäjän rajan molemmilla puolilla. Teoksessa Gould, Jeremy & Uusihakala, Katja (toim.) *Tutkija peilin edessä. Reflektiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus, 144–164.
- Johansson, Eva (2009). The preschool child of today – the world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood* 41:2, 79–95.
- Johnstone, Barbara (2002). *Discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishing.
- Jokikokko, Katri (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, Rauni, Jokikokko, Katri, Järvelä, Maria-Liisa & Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Acta universitatis Ouluensis E55. Oulu: Oulun yliopisto/Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 85–96.
- Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (2004). Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1991). Diskursseja rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. *Tutkimuksia Sarja A: 2*. Tampere: Tampereen yliopisto/Sosiaalipolitiikan laitos.
- Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1993). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 76–108.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2016). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

- Jokisalo, Jouko (2003). Klassisesta rasismista kulttuuri- ja ekorasismiin. Teoksessa Simola, Raisa & Heikkinen, Kaija (toim.) *Monenkirjava rasismi*. Joensuu: Joensuu University Press, 11–37.
- Jokisalo, Jouko (2009). Interkulttuurinen historianopetus – moniperspektiivisyys, kulttuuri-identiteetti ja rauhankasvatus. Teoksessa Jokisalo, Jouko & Simola, Raisa (toim.) *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä luonne*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 7. Joensuu: Joensuun yliopisto, 51–67.
- Jones, Laura & Sage, Daniel (2010). New directions in critical geopolitics: an introduction. *Geojournal* 75:4, 315–325.
- Jones, Martin (2009). Phase space: geography, relational thinking, and beyond. *Progress in Human Geography* 33:4, 487–506.
- Jonsson, Stefan (2008). *A brief history of the masses: Three revolutions*. New York: Columbia University Press.
- Juhila, Kirsi (2004). Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Jokinen, Arja, Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta*. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki, Gaudeamus, 20–32.
- Juhila, Kirsi, Jokinen, Arja & Suoninen, Eero (2012a). *Kategoria-analyysin juuret*. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) *Kategoriat, kulttuuri ja moraali*. Tampere: Vastapaino, 17–44.
- Juhila, Kirsi, Jokinen, Arja & Suoninen, Eero (2012b). *Kategoria-analyysin teesit*. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) *Kategoriat, kulttuuri ja moraali*. Tampere: Vastapaino, 45–88.
- Jukarainen, Pirjo (2000). *Rauhan ja raudan rajoilla. Rauhan- ja konfliktitutkimuskeskus Tutkimuksia No. 92. Akateeminen väitöskirja*. Helsinki: Like.
- Jussila, Osmo (2007). *Suomen historian suuret myytit*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Jyrinki, Erkki (1977). *Kysely ja haastattelu tutkimuksessa*. Helsinki: Gaudaemus.
- Jääskeläinen, Liisa, Hautakorpi, Johanna, Onwen-Huma, Hanna, Niittymäki, Hanna, Pirttijärvi, Anssi, Lempinen, Miko & Kajander, Valpuri (2015). *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2015:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaarakainen, Meri-Tuulia, Kivinen, Osmo & Tervahartiala, Katja (2013). Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuoristutkimus* 31:2, 20–33.
- Kaartinen, Marjo (2004). *Neekerikammo. Kirjoituksia vieraan pelosta*. Turku: Turun yliopisto/kulttuurihistoria.
- Kaartinen, Marjo (2014). *Cosmopolitēs – James Howell, maailmankansalaisuus ja 1600-luvun Englanti*. Teoksessa Ollila, Anne & Saarelainen, Juhana (toim.) *Kosmopoliittisuus, monikulttuurisuus, kansainvälisyys. Kulttuurihistoriallisia näkökulmia*. Turku: Turun yliopisto, 31–48.
- Kaikkonen, Olli (1985). *Eriarvoisuusajattelu, rotukäsitykset ja sosiaalidarwinismi*. Teoksessa Kemiläinen, Aira (toim.) *Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset*. Helsinki: SHS, 19–36.
- Kaivola, Taina & Rikkinen, Hannele (2003). *Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Kaivola, Taina & Rikkinen, Hannele (2013). Finnish young people. Teoksessa Robertson Margaret & Tani, Sirpa (toim.) *Young people. Cross-cultural views and futures*. Victoria: Acer Press, 72–85.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2005). Ikä, tila ja valta: koulu politiikan näyttämönä. *Terra* 117:2, 79–90.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2014). Rethinking Spatial Socialisation as a Dynamic and Relational Process of Political Becoming. *Global Studies of Childhood* 4:3, 210–223.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2016a). Becoming Geopolitical in the Everyday World. Teoksessa Hopkins, Peter & Benwell, Matt (toim.) *Children, Young People and Critical Geopolitics*. Ashgate.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2016b). Living together in the topological home. *Space and Culture* 19:4, 373–389.
- Kallio, Kirsi Pauliina (2017). Shaping subjects in everyday encounters: Intergenerational recognition in intersubjective socialization. *Environment and Planning D: Society and Space* 35:1, 88–106.
- Kallio, Kirsi P. (2018a). Citizen-subject formation as geosocialization: a methodological approach on ‘learning to be citizens’. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*.
- Kallio, Kirsi P. (2018b). Exploring Space and politics with children: A geosocial methodological approach to studying experiential worlds. Teoksessa Cutter-Mackenzie, Amy, Malone, Karen & Barratt Hacking, Elisabeth (toim.) *Research handbook on childhoodnature*. Springer international handbooks of education. Cham: Springer.
- Kallio, Kirsi P. (2018c). Not in the same world: topological youths, topographical policies. *Geographical Review* 108:4, 566–591.
- Kallio, Kirsi P. & Häkli, Jouni (2010). Political geography in childhood. *Political Geography* 29:7, 357–358.
- Kallio, Kirsi P. & Häkli, Jouni (2013). Children and Young People’s Politics in Everyday Life. *Space and Polity* 17:1, 1–16.
- Kallio, Kirsi P., Häkli, Jouni & Bäcklund, Pia (2015). Lived citizenship as the locus of political agency in participatory policy. *Citizenship Studies*, 19:1, 101–119.
- Kallunki, Elisa (2019). Opetuksen uudistus on lisännyt tasoeroja luokassa, sanovat opettajat Ylen kyselyssä – ”Heikoimmat tipahtavat kärryiltä, lahjakkaat ja viitseliäät tekevät ryhmätyö”. YLE uutiset 21.1.2019. Osoitteessa <https://yle.fi/uutiset/3-10606166> (viitattu 21.1.2019).
- Kankaanranta, Marja & Linnakylä, Pirjo (1993). Kolmasluokkalaisten koulupäivä. Oppilaan kokema opetussuunnitelma. Teoksessa Brunell, Viking & Kupari, Pekka (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 7–38.
- Karemaa, Outi (1998). *Vihollisia, vainoojia, syöpäläisiä. Venäläisviha Suomessa 1917–1923*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Karvonen, Pirjo (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Karvonen, Pirjo, Tainio, Liisa & Routarinne, Sara (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11:4, 39–57.
- Kastoryano, Riva (2003). Transnational networks and political participation: The place of immigrants in the European Unionin. Teoksessa Berezin, Mabel & Schain, Martin

- (toim.) Europe without borders. Remapping territory, citizenship, and identity in a transnational age. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, 64–87.
- Kastoryano, Riva (2010). Codes of Otherness. *Social Research* 77:1, 79–100.
- Katajanoja, Pauli (1995). Keitä me suomalaiset olemme? Teoksessa Korhonen, Teppo (toim.) Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 13–22.
- Kedikli, Umut & Akça, Mehmet (2018). Rising islamophobic discourses in Europe and fight against islamophobia on the basis of international organizations. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 9:1, 10–23.
- Kemiläinen, Arja (1998). Finns in the shadow of the ”Aryans”. Race theories and racism. Helsinki: SHS.
- Kempadoo, Kamala (2015). The modern-day white (wo)man’s burden: trends in anti-trafficking and anti-slavery campaigns. *Journal of Human Trafficking* 1:8, 8–20.
- Keränen, Marja (1998). Johdanto: Miksi tutkimme Suomea. Teoksessa Keränen, Marja (toim.) Kansallisvaltion kielioppi. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto, 5–16.
- Keskinen, Suvi (2009). Pelkkiä ongelmia? Maahanmuutto poliittisena keskustelun kohteena. Teoksessa Keskinen, Suvi, Rastas, Anna & Tuori, Salla (toim.) En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä. Tampere: Vastapaino, 33–46.
- Keskinen, Suvi (2015). Re-constructing the peaceful nation: negotiating meanings of whiteness, immigration and Islam after a shopping mall shooting. *Social Identities* 20:6, 471–485.
- Kettunen, Pauli (2005). Globaalin talouskilpailun nationalismi. Teoksessa Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) Nationalismit. Helsinki: Wernwe Söderström Osakeyhtiö, 436–453.
- Kettunen, Pauli (2008). Globalisaatio ja kansallinen me. Kansallisen katseen historiallinen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Kincheloe, Joel L. & Steinberg, Shirley R. (1997). Changing multiculturalism. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- King, Anthony (1991). Introduction: Spaces of culture, spaces of knowledge. Teoksessa King, Anthony (toim.): Culture, globalization and the world-system. Hampshire: Macmillan Education Ltd, 1–18.
- Kivijärvi, Antti (2013). Monikulttuurisuus nuorisotyön arjessa. Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten välisten rajanvetojen purkaminen. *Nuorisotutkimus* 31:2, 3–19.
- Kivimäki, Ville (2005). Oma maa aina vaan mansikka. Huomioita kansallisen historian kirjoituksen olemassaolosta, tekniikoista ja purkamisesta, Ennen ja nyt – historian tietosanomien 1/2005.
- Kivisto, Peter (2002). Multiculturalism in a global society. Oxford & Malden: Blackwell Publishing.
- Kivistö, Jari & West, Pirjo (2002). Mustaa valkoisella. Afrikka eurooppalaisten katseen kohteena. Helsinki: Ulkoasiainministeriön kehitysyhteistyösasto.
- Klinge, Matti (1982). Kaksi Suomea. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Knuuttila, Seppo (2006). Paikan moneus. Teoksessa Knuuttila, Seppo, Laaksonen, Pekka & Piela, Ulla (toim.) Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–11.
- Knuuttila, Seppo & Paasi, Anssi (1995). Tila, kulttuuri ja mentaliteetti. Maantieteen ja antropologian yhteyksiä etsimässä. Teoksessa Katajala, Kimmo (toim.) Manaajista maalaisaateliin. Tulkintoja toisesta historian, antropologian ja maantieteen välimaastosta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 28–94.

- Koch, Natalie & Paasi, Anssi (2016). Banal Nationalism 20 years on: Re-Thinking, re-formulating and re-contextualizing the concept. *Political Geography* 54, 1–6.
- Kofman, Eleonore, Phizacklea, Annie, Raghuram, Parvai & Sales, Rosemary (2000). Gender and international migration in Europe. Employment, welfare and politics. London & New York: Routledge.
- Kohn, Hans (1944/2008). The idea of nationalism. A study in its origins and background. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Koivikko, Kati (2014). Muistatko kuvan? - Kuvasta ja visuaalisuudesta oppimateriaaleissa. Teoksessa Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen, Anne (toim.) Laatu! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat ry, 149–160.
- Koivulaakso, Dan, Brunila, Mikael & Andersson, Li (2012). Äärioikeisto Suomessa. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Koopmans, Ruud & Statham, Paul (1999). Ethnic and civic conceptions of nationhood and the differential success of the extreme right in Germany and Italy. Teoksessa Giugni, Marco, McAdam, Doug & Tilly, Charles (toim.) How social movements matter. Social movements, protest, and contention, vol.10. Minneapolis & London: University of Minnesota, 225–251.
- Koponen, Heini (2000). Maahanmuuttajaopetukseen valmentavat sisällöt opettajankoulutuksessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 8. Helsinki: Opetushallitus.
- Korhonen, Piia (2003). Lasten haastattelu haasteena. Teoksessa Eskola, Jari, Koski-Jännes, Anja, Lamminluoto, Eija, Saarinen, Anita, Saastamoinen, Mikko & Valtanen, Katja (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopio University Press, 31–42.
- Korkeakoski, Esko (2001). Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa Korkeakoski Esko, Hannén, Krisse, Lamminranta, Tim, Niemi, Eero K., Pernu, Marja-Leena & Uurto, Juhani (toim.) Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Helsinki: Opetushallitus, 147–190.
- Korkiamäki, Riikka & Ellonen, Noora (2010). Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluikässä. *Nuorisotutkimus* 28:3, 18–35.
- Korpela, Jukka (2015). Länsimaisen yhteiskunnan juurilla. Jumalan laista oikeusvaltion syntyyn. Helsinki: Gaudeamus.
- Koski, Kaarina, Opas, Minna & Virtanen, Timo J. (2015). Aineellinen ja aineeton. Teoksessa Kouri, Jaana (toim.) Askel kulttuurien tutkimukseen. Turku: Turun yliopisto, 15–39.
- Kosunen, Tapio & Huusko, Jyrki (1998). Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan työssä? Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 202–224.
- Kouri, Jaana (2015). Johdanto. Teoksessa Kouri, Jaana (toim.). Askel kulttuurien tutkimukseen. Turku: Turun yliopisto, 15–39.
- Kracauer, Siegfried (1953). The Challenge of Qualitative Content Analysis. *The Public Opinion Quarterly*. Special Issue on International Communications Research 16:4, 631–642.
- Kress, Gunther (1996). Representational resources and the production of subjectivity: Question for the theoretical development of critical discourse analysis in a multicultural

- society. Teoksessa Caldas-Coulthard, Carmen & Coulthard, Malcom (toim.) *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 15–31.
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo (1996) *Reading images. The grammar of visual design*. London & New York: Routledge.
- Krishnamurthy, Ramesh (1996). Ethnic, racial and tribal: the language of racism? Teoksessa Caldas-Coulthard, Carmen & Coulthard, Malcom (toim.) *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 129–149.
- Kroløkke; Charlotte (2009). Viking masculinity on the line. *Journal of Consumer Culture* 9:1, 7–30.
- Krool, Volodymy, Vdovichen, Anatoli & Hyshchuk, Roman (2018). Historical and cultural heritage of the region and its opportunities in tourism and excursion activities (Case of Chernivtsi region, Ukraine). *GeoJournal of Tourism and Geosites* 23:3, 808–823.
- Krzyżanowski, Michal (2018). Discursive shifts in ethno-nationalist politics: On politicization and mediatization of the ”refugee crisis” in Poland. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* 16:1–2, 76–96.
- Kumar, Krishan (2003). The Idea of Europe: Cultural Legacies, Transnational Imaginings, and the Nation-State. Teoksessa Berezin, Mabel & Schain, Martin (toim.) *Europe without borders: remapping territory, citizenship, and identity in a transnational age*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 33–50.
- Kunelius, Risto (2003). Viestinnän vallassa. Johdatus joukkoviestinnän kysymyksiin. Helsinki: Werner Södeström Osakeyhtiö.
- Kunnas-Pusa, Liisa (2018). Kivikauden kuvia – Kaukaisimman menneisyyden representatiot Suomi-kuvaa rakentamassa. Ennen ja Nyt – Historian tietosanomat 2018/3.
- Kuokkanen, Rauna (2007). Saamelaiset ja kolonialismin vaikutukset nykypäivänä. Teoksessa Kuortti, Joel, Lehtonen Mikko & Löytty, Olli (toim) *Kolonialismin jäljet. Keskusta, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 142–155.
- Kuukka, Katri (2009). Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. Akateemisen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1435. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kuus, Merje (2004). Europe’s eastern expansion and reinscription of otherness in East-Central Europe. *Progress in Human Geography* 28:4, 427–489.
- Kuus, Merje (2007). *Geopolitics reframed: Security and identity in Europe’s eastern enlargement*. Palgrave Macmillan.
- Kuus, Merje & Agnew, John (2008). Theorizing the state geographically: Sovereignty, subjectivity, territoriality. Teoksessa Cox, Kevin R., Low, Murray & Robinson, Jennifer (toim.) *The SAGE handbook of political geography*. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: SAGE Publications, 95–106.
- Kuusamo, Altti (1990). *Kuvien edessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuusela, Pekka (2003). Metafora, metateoria ja sosiaalitieteet. Teoksessa Eskola, Jari & Pihlström, Sami (toim.) *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohdattaisia kysymyksiä*. Kuopio: Kuopio University Press, 77–104.
- Kuusisto-Arponen, Anna-Kaisa (2011). Transnational sense of place: cinematic scenes of Finnish war child memories. *Journal of Aesthetics & Culture*, 3:1, 71–78.
- Kuuskoksi, Eeva (2007). Miten syntyy hyvä koulu? Teoksessa Niemi, Hannele & Sarras, Riitta (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Otava.
- Kymlicka, Will (1996). *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, Will (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education* 1:2, 147–169.

- Kymlicka, Will (2011). Multicultural citizenship within multinational states. *Ethnicities* 11:3, 281–302.
- Kymlicka, Will (2012). Multiculturalism: Success, failure, and the future. Migration Policy Institute. Osoitteessa: www.migrationpolicy.org.
- Kymäläinen, Päivi (2009). Kaupunkitaide ja julkisen tilan hetkittäiset käytöt. Teoksessa Riddell, Seija, Kymäläinen, Päivi & Nyssönen, Timo (toim.) *Julkisen tilan poetiikkaa ja politiikkaa. Tieteidenvälisiä otteita vallasta kaupunki-, media- ja virtuaalituloissa*. Tampere: Tampere University Press, 91–113.
- Käkönen, Jyrki (2004). Kansallinen projekti ja globalisaatio. *Kosmopolis* 31:4, 47–61.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985/2001). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London & New York: Verso.
- Ladson-Billings, Gloria (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education* 11:1, 7–24.
- Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuoristutkimusseura ry.
- Lahelma, Elina (1999). Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Laine, Jussi (2014). Something old, new, borrowed, and blue: towards a bottom-up agenda of the Finnish-Russian relations. *Fennia* 192:1, 65–78.
- Laine, Markus & Peltonen, Lasse (2003). *Ympäristökysymys ja aseveliaksi. Ympäristön politisoituminen Tampereella vuosina 1959–1995*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Laketa, Sunčana (2015). Youth as geopolitical subjects: the case of Mostar, Bosnia and Herzegovina. Teoksessa Kallio, Kirsi P., Mills, Sarah & Skelton, Tracey (toim.) *Politics, Citizenship and Rights*. Singapore: Springer.
- Lamnidis, Thiseas C., Majander, Kerttu, Jeong, Choongwon, Salmela, Elina, Wessman, Anna, Moiseyev, Vyacheslav, Khartanovich, Valery, Balanovsky, Oleg, Ongyerth, Matthias, Weihmann, Antje, Sajantila, Antti, Kelso, Janet, Pääbo, Svante, Onkamo, Päivi, Haak, Wolfgang, Krause, Johannes & Schiffels, Stephan (2018). Ancient Fennoscandian genomes reveal origin and spread of Siberian ancestry in Europe. *Nature Communications* 9:5018.
- Lappalainen, Antti (1992). *Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin*. Porvoo & Helsinki & Juva: Werner Södersström Osakeyhtiö.
- Lappalainen, Sirpa (2006). Liberal Multiculturalism and national pedagogy in Finnish pre-school context: Inclusion or nation making? Teoksessa Lappalainen, Sirpa: *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Akateeminen väitöskirja Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen Tuuli, Koivumäki, Satu, Salmela, Elina, Huoponen, Kirsi, Sistonen, Pertti, Savontaus, Marja-Liisa & Lahermo Päivi (2006). Regional differences among the Finns: A Y-chromosomal perspective. *Gene* 376, 207–215.
- Larsen, Jonas, Urry, John & Axhausen, K. W. (2006). *Mobilities, networks, geographies*. Ashgate: Aldershot.
- Laurén, Anna-Lena (2012). Näin naapurissa. Teoksessa Koivunen, Anu (toim.) *Maailman paras maa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 66–76.

- Layne, Heidi & Alemanji Amikeng A. (2015). ”Zebra world”: The promotion of imperial stereotypes in a children’s book. *Power and Education* 7:2, 181–195.
- Lave, Jean (2003). Producing the future: Getting to be British. *Antibode* 35:3, 492–511.
- Law, John (2002). Objects and spaces. *Theory, Culture & Society* 19:5/6) 91–105.
- Lee, John (1991). Language and culture: the linguistic analysis of culture. Teoksessa Button, Graham (toim.) *Ethnomethodology and human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 196–226.
- Lehtola, Veli-Pekka (2005). Saamelaisten historia. Teoksessa Isaksson, Pekka & Jokisalo, Jouko. *Historian lisälehtiä. Suvaitsevaisuuden ongelma ja vähemmistöt kansallisessa historiassa*. Helsinki: Suomen Rauhanpuolustajat & LIKE, 303–320.
- Lehtonen, Jukka (2005). Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 62–86.
- Lehtonen, Kai R. (1983). Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870–1884. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lehtonen, Mikko (1998). Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Mikko & Löytty, Olli (2007). Suomiko toista maata? Teoksessa Kuortti, Joel, Lehtonen Mikko & Löytty, Olli (toim.) *Kolonialismin jäljet. Keskusta, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 105–118.
- Lehtonen, Mikko, Löytty, Olli & Ruuska Petri (2015). Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, Tuomas M.S. (2012). Suvivirsi. Teoksessa Koivunen, Anu (toim.) *Maailman paras maa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 224–246.
- Lempiäinen, Kirsti (2002). Kansallisuuden tekeminen ja toisto. Teoksessa Gordon, Tuula, Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.) *Suomineiton he! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 19–36.
- Lentin, Ronit & Lentin, Alana (2006). Introduction: Speaking of racism. Teoksessa Lentin, Ronit & Lentin, Alana (toim.) *Race and state*. Newcastle: Cambridge Scholars Press, 1–14.
- Lepola, Outi (2000). Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 787. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lévi-Strauss, Claude (1963/1967). *Structural Anthropology*. New York: Anchor Books.
- Kääntänyt Jakobson, Claire & Brooke Schoepf, Grundfest.
- Lévi-Strauss, Claude (1978/2010). *Myth and Meaning*. London & New York: Routledge.
- Levitt, Peggy /2001). *Transnational migration: taking stock and future directions*. *Global Networks* 1:3, 195–216.
- Liebkind, Karmela (1994). Monikulttuurisuuden ehdot. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 224–238.
- Liebkind, Karmela (1995). Etninen identiteetti. Teoksessa Tella, Seppo (toim.) *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 9–22.
- Liebkind, Karmela (2001). Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*, 171–182.

- Liikanen, Ilkka (2003). Kansa. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik (toim.) *Käsitteet liikkeessä*. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino, 257–308.
- Liikanen, Ilkka (2005). Kansallinen yhtenäisyys ja kansanvalta – suomalainen nationalismi. Teoksessa Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) *Nationalismit*. Helsinki: Wernwe Söderström Osakeyhtiö, 222–245.
- Lury, Celia (2013). Topological sense-making: Walking the mobius strip from cultural topology to topological culture. *Space and Culture* 16:2, 128–132.
- Luukka, Minna-Riitta (2000). Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimukset taustaoletukset. Teoksessa Sajavaara Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 133–160.
- Löfström, Jan (2014a). Kulttuurin käsite lukion historian kurssissa Kulttuurien kohtaaminen. Analyysi Euroopan ulkopuolisten alueiden historian valinnaiskurssin kehityksestä 1990–2010-luvuilla. *Kasvatus & Aika* 8:4, 20–35.
- Löfström, Jan (2014b). Lost encounters: A post-colonial view on the history course ”Meeting of cultures”, in the upper secondary school in Finland. *International Society for History Didactics Yearbook* 35, 147–164.
- MacCannell, Dean (1973). Arrangements of social space in tourist settings. *American Journal of Sociology* 79:3, 589–603.
- Malik, Kenan (2016). Monikulttuurisuus. Tampere: Niin & Näin.
- Malkki, Liisa (2012). Kulttuuri, paikka ja muuttoliike. Tampere: Vastapaino.
- Malmberg, Katarina (2018). Tutkimus paljastaa: Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi. *Helsingin sanomat* 18.11.2018.
- Malpas, Jeff (2012). Putting space in place: philosophical topography and relational geography. *Environment and Planning D: Society and Space* 30, 226–242.
- Mansbach, Richard W. (2004). The Meaning of 11 September and the emerging postinternational world. Teoksessa Brunn, Stanley D. (toim.) *11 September and its aftermath. The geopolitics of terror*. London: Frank Cass Publishers, 16–34.
- Marfleet, Philip (2007) ‘Refugees and history: why we must address the past’. *Refugee Survey Quarterly* 26 (3) 136–148.
- Markkola, Pirjo (2002). Vahva nainen ja kansallinen historia. Teoksessa Gordon, Tuula, Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 75–90.
- Marshall, David Jones (2013). ‘All the beautiful things’: Trauma, aesthetics and the politics of Palestinian childhood. *Space and Polity* 17:1, 53–73.
- Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta (2010). Johdanto. Teoksessa Martikainen, Tuomas & Haikkola, Lotta (toim.) *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–43.
- Martikainen, Tuomas, Sintonen, Teppo & Pitkänen, Pirkko (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa Martikainen, Tuomas (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.
- Martikainen, Tuomas & Tiilikainen, Marja (2007). Maahanmuuttajanaiset. Käsitteet, tutkimus ja haasteet. Teoksessa Martikainen, Tuomas & Tiilikainen, Marja (toim.) *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 46/2007*. Helsinki: Väestöliitto.
- Martin, Lauren, & Secor, Anna J. (2014). Towards a post-mathematical topology. *Progress in Human Geography*, 38:3, 420–438.

- Martiniello, Marco (1994). Citizenship of the European Union. A critical view. Teoksessa Bauböck, Rainer (toim.) *From aliens to citizens. Redefining the status of immigrants in Europe*. Aldershot & Brookfield USA: Avebury, 29–48.
- Martiniello, Marco (2002). Citizenship. Teoksessa Goldberg, David Theo & Solomos, John (edit.) *A Companion to Racial and Ethnic Studies*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 124–144.
- Massaro, Vanessa A. & Williams, Jill (2013). Feminist Geopolitics. *Geography Compass* 7/8, 567–577.
- Massey, Doreen (1993). Power-geometry and progressive sense of place. Teoksessa Bird, Jon, Curtis, Barry, Putnam, George, Robertson, George & Tickner, Lisa (toim.) *Mapping the futures. Local cultures, global change*. London & New York: Routledge, 59–69.
- Massey, Doreen (1999). Space-time, ‘science’ and the relationship between physical geography and human geography. *Transactions of the Institute of British Geographers* 24:3, 261–276.
- Massey, Doreen (2003). Paikan käsitteellistäminen. Teoksessa Lehtinen, Mikko & Löytty, Olli (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 51–84.
- Massey, Doreen (2008). Samanaikainen tila. Toimittanut Lehtonen, Mikko, Rantanen Pekka & Valkonen Jarno. Tampere: Vastapaino.
- Matthews, Sarah H. (2007). A window on the “new” sociology of childhood. *Sociology Compass* 8:1, 322–334.
- Matus, Claudia & McCarthy, Cameron (2003). The triumph of Multiplicity and the carnival of difference: Curriculum dilemmas in the age of postcolonialism and globalization. Teoksessa Pinar, William F. (toim.) *International handbook of curriculum research*. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 73–82.
- May, Stephen & Sleeter, Christine E. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Routledge.
- McFarlane, Colin (2016). The geographies of urban density: Topology, politics and the city. *Progress in Human Geography* 40:5, 639–648.
- McGhee, Derek (2008). *The end of multiculturalism? Terrorism, integration and human rights*. Maidenhead: Open University Press.
- McKinnon, Catriona (2006). *Toleration. A critical introduction*. London: Routledge; New York.
- McLaren, Peter (1998). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. Teoksessa Goldberg, David Theo (toim.) *Multiculturalism. A critical reader*. Oxford: Blackwell, 45–74.
- McLaren, Peter & Kanpol, Barry (1995). *Critical multiculturalism: Uncommon voices in a common struggle*. Westport & Conn: Praeger.
- Meinander, Henrik (2010). Aina omia sotia. Teoksessa Koivunen, Anu (toim.) *Maailman paras maa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 77–91.
- Messaris, Paul (1994). *Visual “literacy”: image, mind, and reality*. Boulder & San Francisco & Oxford: Westview Press.
- Meyrowitz, Joshua (1985). *No sense of place*. New York: Oxford University Press.
- Micheletti, Michele & Stolle, Dietlind (2012). Sustainable citizenship and the new politics of consumption. *The ANNALS of the American Academy of the Political and Social Science* 644:1, 88–120.

- Mignolo, Walter D. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly* 101:1, 57–96.
- Mikander, Pia (2012). Othering and the construction of the West: The description on two historical events in Finnish school textbooks. *Critical Literacy: Theories and Practices* 6:1, 31–45.
- Mikander, Pia (2015a). Colonialist “discoveries” in Finnish school textbooks. *Nordidactica* 2015:4, 48–65.
- Mikander, Pia (2015b). Democracy and human rights: A critical look at the concept of western values in Finnish school textbooks. *Teoksessa Longfor, Rita Johnson, Dervin, Fred, Hahl, Kaisa & Niemi, Pia-Maria (toim.) Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 107–124.
- Mikander, Pia (2016a). Globalization as continuing colonialism: Critical global citizenship education in an unequal world. *Journal of Social Science Education* 15:2, 70–79.
- Mikander, Pia (2016b). Westerners and others in Finnish school textbooks. *Akateeminen väitöskirja. Institute of Behavioural Sciences Studies in Education* 273. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mikander, Pia & Holm, Gunilla (2014). Constructing threats and a need for control: Textbook descriptions of a growing world population. *Review of International Geographical Education Online* 4:1.
- Mikkeli, Heikki (2005). Euronationalismi. *Teoksessa Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) Nationalismit.* Helsinki: Wernwe Söderström Osakeyhtiö, 418–435.
- Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija, Olkinuora, Erkki & Mattila, Eija (1999). Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30:4, 436–449.
- Mikkola, Kati (2010). Yhdet vielä Karjalalle! *Teoksessa Koivunen, Anu (toim.) Maailman paras maa.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 92–130.
- Mikula, Maja (2017). Remembering home in a time of mobility. *Teoksessa Mikula, Maja (toim.) Remembering home in a time of mobility.* Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 1–14.
- Miles, Robert (1993). *Racism after “race relations”.* London: Routledge.
- Miles, Robert (1994). *Rasismi.* Tampere: Vastapaino.
- Miller, Joshua & Garrahan, Ann Marie (2017). *Racism in the United States: implications for the helping professions.* New York: Springer Publishing Company.
- Mitchell, Katharyne (2018). *Making workers. Radical geographies of education.* London: Pluto Press.
- Mitchell, Katharyne & Elwood, Sarah (2012). Mapping children’s politics: nonrepresentational theory and the power of articulation. *Environment and Planning D: Society and Space* 30:5, 788–804.
- Mitchell, William J. T. (1987). *Iconology. Image, text, ideology.* Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Mitchell, William J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture* 1:2, 165–181.
- Modood, Tariq (2007). *Multiculturalism: a civic idea.* Cambridge: Polity Press.
- Mohammad, Robina (2013). Making gender making place: youthful British Pakistani Muslim women’s narratives of urban space. *Environment and Planning A* 45:8, 1802–1822.

- Moisio, Risto, Arnould, Eric J. & Price, Linda L. (2004). Between mothers and markets. Constructing family identity through homemade food. *Journal of Consumer Culture* 4:3, 361–384.
- Moisio, Sami & Paasi, Anssi (2013). Beyond state-centricity: Geopolitics of changing state spaces. *Geopolitics* 18, 255–266.
- Mol, Annemarie & Law, John (1994). Regions, networks and fluids: anemia and social topology. *Social Studies of Science* 24:4, 641–671.
- Montagu, Ashley (1997). Man's most dangerous myth. The fallacy of race. Walnut Creek, London & New Delhi: Altamira Press.
- Morgan, John (2003). Imagined country: National environmental ideologies in school geography textbooks. *Antipode* 35:3, 444–462.
- Moyo, Dambisa (2009). *Dead aid: why aid is not working and how there is a better way for Africa*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Müller, Martin (2008). Reconsidering the concept of discourse for the field of critical geopolitics: Towards discourse as language *and* practice. *Political Geography* 27:3, 322–338.
- Muller, Myrdahl Eileen (2015). Recuperating whiteness in the injured nation: Norwegian identity in the response to 22 July. *Social Identities* 20:6, 486–500.
- Multicultural Policy Index (2019). Osoitteessa <https://www.universityresearch.ca/projects/find-projects/multiculturalism-policy-index/> (viitattu 29.1.2019).
- Munasinghe, Viranjini (2006). Narrating a nation through mixed bloods. Teoksessa Baca, George (toim.) *Nationalism's bloody terrain: Racism, class inequality, and the politics of recognition*. New York: Berghahn Books, 14–28.
- Murdoch, H. Adlai (2015). Continental creolization: French exclusion through a glissantian prism. Teoksessa Gutiérrez Rodríguez, Encarnación & Tate, Shirley Anne (toim.) *Creolizing Europe. Legacies and transformation*. Liverpool: Liverpool University Press, 57–79.
- Murphy, Alexander B. (1996). The sovereign state system as political-territorial ideal: historical and contemporary considerations. Teoksessa Biersteker, Thomas J. & Weber, Cynthia (toim.) *State sovereignty as social construct*. Cambridge: Cambridge University Press, 81–120.
- Murphy, Cornelius F. Jr. (1995). *Beyond feminism. Toward a dialogue on difference*. Washington D.C.; The Catholic University of America Press.
- Musolff, Andreas (2004). Metaphor and political discourse. Analogical reasoning in debates about Europe. New York: Palgrave Macmillan.
- Myers, Linda J., Speight, Suzette L., Highlen, Pamela S., Cox, Chikako I, Reynolds, Amy L., Adams, Eve M. & Hanley, C. Patricia (1991). Identity development and worldview: Toward an optimal conceptualization. *Journal of Counseling and Development* 70:1, 54–63.
- Mäkelä, Klaus (1987). Rakenne, muuntelu, merkitys ja muutos. Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.) *Kieli, kertomus, kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus. 7–25.
- Männistö, Anssi (1999). Islam länsimaisessa hegemonisessa diskurssissa. Myyttis-ideologinen ja kuva-analyttinen näkökulma sivilisaatioiden kohtaamiseen. *Tutkimuksia* No. 87. Tampereen yliopisto: Rauhan- ja konfliktitutkimuskeskus TAPRI.
- Naumanen, Päivi (1990). Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdessä 1880-luvulta 1980-luvulle. *Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja* 6. Turun yliopisto: Koulutussosiologian tutkimusyksikkö.

- Nederveen Pieterse, Jan (2002). *Europe and its Others*. Teoksessa Goldberg, David Theo & Solomos, John (toim.) *A companion to racial and ethnic studies*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 17–24.
- Nederveen Pieterse, Jan (2004). *Globalization & culture*. Global *mélance*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Netto, Priscilla (2005). Reclaiming the body of the ‘Hottentot’. *European Journal of Women’s Studies* 12:2, 149–163
- Newman, David (2010). Territory, compartments and borders: Avoiding the trap of the territorial trap. *Geopolitics* 15:4, 773–778.
- Newman, David & Paasi, Anssi (1998). Fences and neighbours in the postmodern world: Boundary narratives in political geography. *Progress in Human Geography* 22:2, 186–207.
- Niemelä Heli (2003). Erottautumista ja ystävyyttä. Teoksessa Harinen, Päivi (toim.) *Kamp-pailuja jäsenyyksistä. Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 91–121.
- Nieminen, Liisa (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuoristutkimusseura ry., 25–42.
- Niskala, Maria & Ridanpää, Juha (2015). Ethnic representations and social exclusion: Sámi-ness in Finnish Lapland tourism promotion. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* 16:4, 375–394.
- Nivala, Asko (2014). Maailmankansalaisuus 1790-luvun berliiniläisessä varhaisromantiikassa. Teoksessa Ollila, Anne & Saarelainen, Juhana (toim.) *Kosmopoliittisuus, monikulttuurisuus, kansainvälisyys. Kulttuurihistoriallisia näkökulmia*. Turku: Turun yliopisto, 49–83.
- Nochlin, Linda (2006). The imaginary Orient. Teoksessa Morra, Joanne & Smith, Marquard (toim.) *Visual culture. Critical concepts in media and cultural studies*. London & New York: Routledge, 19–36.
- Norris, Nigel, Asplund, Roger, MacDonald, Barry, Schostak & Zamorski, Barbara (1996). *Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmaudistuksesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nussbaum, Martha C. (1996). Patriotism and cosmopolitanism. Teoksessa Nussbaum, Martha C. (toim.) *For love of country*. Boston: Beacon Press, 2–10.
- Nygård, Toivo (2001). *Erilaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Ojala, Jorma (1997). Kirjoittamaton kirja, kirjoitettu kirja ja luonnonkirja. *Planetaariset ilmiöt teksteinä ja kuvina peruskoulun ja lukion oppikirjoissa*. Tutkimuksia 63. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Olli, Johanna, Vehkakoski, Tanja & Salanterä, Sanna (2012). Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children’s agency in institutional contexts: Literature review. *Disability & Society* 27:6, 793–807.
- Ollila, Anne & Saarelainen, Juhana (2014). *Johdanto: Euroopassa, sen rajoilla ja ulkopuolella*. Teoksessa Ollila, Anne & Saarelainen, Juhana (toim.) *Kosmopoliittisuus, monikulttuurisuus, kansainvälisyys. Kulttuurihistoriallisia näkökulmia*. Turku: Turun yliopisto, 9–27.
- Ong, Aihwa (1999). *Flexible Citizenship. The cultural logics of transnationality*. Durham & London: Duke University Press.

- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa: https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (viitattu 2.1.2019).
- Opetushallitus (2011). Tasa-arvo ja sukupuoli oppimateriaaleissa. Muistiot 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Osoitteessa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 2.1.2019).
- Opetushallitus (2018). Verkko uutiset: Mitä opetussuunnitelman perusteissa sanotaan itseohjautuvuudesta, digitalisaatiosta ja ilmiöoppimisesta? Osoitteessa: [tps://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/mita_opetussuunnitelman_perusteissa_sanotaan_itseohjautuvuudesta_digitalisaatiosta_ja_ilmiöoppimisesta](https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/mita_opetussuunnitelman_perusteissa_sanotaan_itseohjautuvuudesta_digitalisaatiosta_ja_ilmiöoppimisesta) (viitattu 2.1.2019).
- Opetushallitus (2019a). Opetussuunnitelman ydinasiat. Osoitteessa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/uudet_opetussuunnitelmat_pahkinankuoressa (viitattu 2.1.2019).
- Opetushallitus (2019b). Oppivelvollisuus ja koulu paikka. Osoitteessa: https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulu paikka (viitattu 28.2.2017).
- Ouakrim-Soivio, Najat & Hietala, Risto (2016). Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä? *Kasvatus & Aika* 10:4, 79–96.
- Paasi, Anssi (1984). Aluetietoisuus ja alueellinen identiteetti ihmisen spatiaalisen sidoksen osana. Suunnittelumaantieteen julkaisuja 13. Helsinki: Suunnittelumaantieteen yhdistys.
- Paasi, Anssi (1986). Neljä maakuntaa. Maantieteellinen tutkimus aluetietoisuuden kehittymisestä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 8. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Paasi, Anssi (1996). Territories, boundaries and consciousness. The changing geographies of the Finnish-Russian border. Chichester: John Wiley & Sons.
- Paasi, Anssi (1998). Koulutus kansallisena projektina. ”Me” ja ”muut” suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa. Teoksessa Alasuutari, Pertti & Ruuska, Petri (toim.) *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 215–250.
- Paasi, Anssi (2002). Place, boundaries and the construction of Finnish territory. Teoksessa Kaplan, David H. & Häkli, Jouni (toim.) *Boundaries and place. European borderlands in geographical Context*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 178–199.
- Paasi, Anssi (2003). Territory. Teoksessa Agnew, John, Mitchell, Katharyn & Toal, Gerard (toim.) *A companion to political geography*. Blackwell Publishing, 109–122.
- Paasi, Anssi (2009). Bounded spaces in a “borderless world”: Border studies, power and the anatomy of territory. *Journal of Power* 2:2, 213–234.
- Paavola, Heini (2014). ”Me” ja ”Muut” – monikulttuurisuus oppikirjoissa. Teoksessa Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen, Anne (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat ry, 103–116.
- Paavola, Heini & Dervin, Fred (2015). The alphabet gone wrong? Diversities in three Finnish Abc books. Teoksessa Longfor, Rita Johnson, Dervin, Fred, Hahl, Kaisa & Niemi,

- Pia-Maria (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 17–36.
- Paavola, Heini & Talib, Mirja-Tytti (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pain, Rachel, Panelli, Ruth, Kindon, Sara & Little, Jo (2010). Moments in everyday/distant geopolitics: Young people's fears and hopes. *Geoforum* 41:6, 972–982.
- Pain, Rachel & Smith, Susan J. (2008). *Fear: Critical geopolitics and everyday life*. Hampshire: Ashgate.
- Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (2005). Nationalismi teoreettisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) *Nationalismit*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 14–45.
- Pakolaisten oikeusasemaa koskeva yleissopimus 77/1968. Osoitteessa: http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2 (viitattu 3.9.2018).
- Palmu, Tarja (1992). Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Näre, Sai & Lähtenmaa, Jaana (toim.) *Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 301–313.
- Palmu, Tarja (2002). Suomalaisuus, isänmaa ja äidinkieli. Teoksessa Gordon, Tuula, Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.) *Suomineitonen hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 118–132.
- Papastergiadis, Nikos (2000). Tracing hybridity in theory. Teoksessa Webner, Pnina & Moodood, Tariq (toim.) *Debating cultural identity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism*. London: Zed Books, 257–281.
- Parker, Ian (1992). *Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology*. London & New York: Routledge.
- Pauha, Teemu (2012). Identiteetin dialektiikkaa, eli onko muslimeita olemassa. *Alue ja Ympäristö* 41:1, 130–134.
- Peled-Elhanan, Nurit (2008). The denial of Palestinian national and territorial identity in Israeli schoolbooks of history and geography 1996–2003. Teoksessa Dolón, Rosana & Todoli, Júlia (toim.) *Analysing identities in discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 77–107.
- Peled-Elhanan, Nurit & Yellin, David (2009). The geography of hostility and exclusion: A multimodal analysis of Israeli schoolbooks. *Journal of Visual Literacy* 27:2, 179–208.
- Peltonen, Matti (1998). Omakuvamme murroskohdat. Maisema ja kieli suomalaisuusikäsitysten perusaineiksina. Teoksessa Alasuutari, Pertti & Ruuska, Petri (toim.) *Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 19–40.
- Percy-Smith, Barry (2015). Negotiating active citizenship: Young people's participation in everyday spaces. Teoksessa Kallio, Kirsi P. & Mills, Susan (toim.) *Geographies of Children and Young People Vol.7*. London: Springer.
- Petersoo, Pille (2007). Reconsidering otherness: constructing Estonian identity. *Nations and Nationalism* 13:1, 117–133.
- Phillips, Anne (2007). *Multiculturalism without culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Phillips, Nelson & Hardy, Cynthia (2002). *Discourse analysis. Investigating processes of social construction*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Phinney, Jean S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin* 108:3, 499–514.

- Pietarinen, Janne & Rantala, Seppo (1998). Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 225–231.
- Pietikäinen, Sari (2000). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa Sajavaara Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) *Kieli, diskurssi & yhteisö*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191–156.
- Pietikäinen, Sari & Leppänen, Sirpa (2007). Saamelaiset toisin sanoen. Teoksessa Kuortti, Joel, Lehtonen Mikko & Löytty, Olli (toim) *Kolonialismin jäljet*. Keskusta, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 175–189.
- Pietilä, Asta & Toivanen, Osmo (2000). Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, Veikko (1973). *Sisällön erittely*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, Veikko (1995). *TV-uutisista, hyvää iltaa*. Tampere: Vastapaino.
- Pietiäinen, Jukka-Pekka (2014). Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen, Anne (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat ry, 57–65.
- Piper, Nicola, Rother, Stefan & Rüland, Jürgen (2018). Challenging state sovereignty in the age of migration. Concluding remarks. *European Journal of East Asian Studies* 17:1, 118–133.
- Pirinen, Tuula (2015). Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI.
- Pitkänen, Pirkko (2007). Retorisesta moniarvoisuudesta etnistä tasa-arvoa edistävään viranomaistyöhön. *Yhteiskuntapolitiikka* 72:3, 309–320.
- Pollock, Griselda (2006). Extract from ”Modernity and the spaces of femininity”. Teoksessa Morra, Joanne & Smith, Marquard (toim.) *Visual culture. Critical concepts in media and cultural studies*. London & New York: Routledge, 46–51.
- Pons, Pau Obrador (2003). Being-on-holiday. Tourist dwelling, bodies and place. *Tourist studies* 3:1, 47–66.
- Popescu, Gabriel (2008). The conflicting logics of cross-border reterritorialization: Geopolitics of Euroregions in Eastern Europe. *Political Geography* 27:4, 418–438. doi:10.1016/j.polgeo.2008.03.002.
- Porat, Dan A. (2004). It’s not written here, but this is what happened: Students’ cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arab conflict. *American Educational Research Journal* 41:4, 963–996.
- Porter-Szucs, Brian (2009). Beyond the study of nationalism. Teoksessa Kamusella, Tomasz & Jaskulowski, Krysstof (toim.) *Nationalisms today*. Oxford: Peter Lang, 3–15.
- Portes, Alejandro (1999). Conclusion: Towards a new world – the origins and effects of transnational activities, *Ethnic and Racial Studies* 22:2, 463–477.
- Potinkara, Nika (2012). Pohjoisen jalot villit? Alkuperäiskansan maa- ja luontosuhde etnopolitiisessa keskustelussa. Teoksessa Kallinen, Timo, Nygren, Anja & Tammisto, Tuomas (toim.) *Ympäristö ja kulttuuri*. Helsinki: Helsingin yliopiston Sosiaalitieteiden laitos, 281–302.
- Powell, Kimberly A. (2018). Framing Islam/Creating fear: An analysis of U.S. media coverage of terrorism from 2011–2016. *Religions* 9:9, 257.
- Pratt, Mary Louise (1992). *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. London: Routledge.

- Pred, Allan (1984). Place as historically contingent process: Structuration and the time-geography of becoming places. *Annals of the Association of American Geographers* 74:2, 279–292.
- Primoratz, Igor & Pavkovic, Aleksandar (2007). *Patriotism: philosophical and political perspectives*. Routledge.
- Pritchard, Annette & Morgan, Nigel (2003). Mythic geographies of representation and identity: contemporary postcards of Wales. *Journal of Tourism and Cultural Change* 1:2, 111–130.
- Prokkola, Eeva-Kaisa & Ridanpää, Juha (2017). Youth organizations, citizenship, and guidelines for tourism in the wake of mass tourism in Finland. *Citizenship Studies* 21:3, 359–377.
- Pudas, Anna-Kaisa (2013). Investigating possibilities to develop textbooks to implement global education in basic education. *IARTEM* 5:2, 1–22.
- Pulkkinen, Tuija (1998). *Postmoderni politiikan filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Purcell, Darren, Heitmeier, Brooks & Van Wyhe, Chad (2017). Critical geopolitics and the framing of the Arab spring through late-night humor. *Social Science Quarterly* 98:2, 513–531.
- Purhonen, Semi & Työryhmä: Gronow, Jukka, Heikkilä, Riie, Kahma, Nina, Rahkonen, Keijo & Toikka, Arho (2014). *Suomalainen maku. Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntulien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Purra, Riikka (2012). Monikulttuurisuus, erilaisuus ja valtio: ihmisyyden ihanteista politiikan polanteisiin. *Alue ja ympäristö* 41:1, 124–137.
- Puuronen, Vesa (2003). *Arkipäivän rasismi Suomessa*. Teoksessa Simola, Raisa & Heikkinen, Kaija (toim.) *Monenkirjava rasismi*. Joensuu: Joensuu University Press, 193–210.
- Puuronen, Vesa (2006). Näkökulmia etnisten suhteiden tutkimukseen Suomessa. Teoksessa Martikainen, Tuomas (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 42–54.
- Puuronen, Vesa (2011). *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Puustinen, Liina, Ruoho Iris & Mäkelä, Anna (2006). Feministisen mediatutkimuksen näkökulmat. Teoksessa (toim) Mäkelä, Anna, Puustinen, Liina & Ruoho, Iris. *Sukupuolishow. Johdatus feministiseen mediatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pykett, Jessica (2009). Pedagogical power: Lessons from school spaces. *Education, Citizenship and Social Justice* 2009 4: 102, 102–116.
- Pyykkönen, Miikka & Saukkonen, Pasi (2009). Nuorisotoiminta, kulttuuri ja monikulttuuriset nuoret. Teoksessa Harinen, Päivi, Honkasalo, Veronika, Souto, Anne.Mari & Suurpää, Leena (toim.) *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, 111–131.
- Pälli, Pekka (2003). *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina. Akatateeminen väitöskirja*. Acta Universitatis Tampereensis 910. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Raento, Pauliina (1998). Poliittinen maantiede – satavuotias ja voimissaan. Teoksessa Rikkinen, Hannele (toim.) *Maantiede lukiossa*. *Studia Paedagogica* 19. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 115–130.
- Raento, Pauliina & Husso, Kai (1998). Palkintona ”Satakunnan herruus” – Jääkiekko, identiteetti ja paikan henki Porissa ja Raumalla. *Alue ja Ympäristö* 27:2, 33–46.

- Rainio, Minna (2015). Globalisaation varjoiset huoneet. Kuulumisen ja ulossulkemisen tilat rajanylityksiä käsittelevissä liikkuvan kuvan installaatioissa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 300. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Rainio, Minna (2016). Moniääninen Maamme-laulu ja rajoja ylittävä suomalaisuus. *Lähikuva* 4/2016, 8–26.
- Raittila, Pentti & Maasilta, Mari (2008). Silmäyksiä islamin esittämiseen suomalaisessa journalismissa. Teoksessa Martikainen, Tuomas, Sakaranaho, Tuula & Juntunen, Marko (toim.) *Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 225–243.
- Rannikko, Anni, Harinen, Päivi, Liikanen, Veli, Ronkainen, Jussi & Kuninkaanniemi, Hanna (2013). Nuorten liikunnalliset alakulttuurit: elämäntapaa ja erontekoa. *Nuorisotutkimus* 31:4, 3–19.
- Rastas, Anna (2004). Miksi rasismien kokemuksista on niin vaikea puhua? Teoksessa Arja Jokinen, Laura Huttunen & Anna Kulmala (toim.) *Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisistamarginaaleista*. Helsinki: Gaudeamus, 33–55.
- Rastas, Anna (2005a). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 78–102.
- Rastas, Anna (2005b). Racializing categorization among young people in Finland. *Young* 13:2, 147–166.
- Rastas, Anna (2005c). Rasismi. Oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa Rastas, Anna Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.): *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino 69–116.
- Rastas, Anna (2007). Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Tampere: Tampere University Press.
- Rastas, Anna (2009). Rasismien kiistäminen suomalaisessa maahanmuuttokeskustelussa. Teoksessa Keskinen, Suvi, Rastas, Anna & Tuori, Salla (toim.) *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino, 47–64.
- Rastas, Anna (2012). Reading history through Finnish exceptionalism. Teoksessa Loftsdóttir, Kristín & Jensen, Lars (toim.) *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region. Exceptionalism, migrant others and national identity*. Surrey & Burlington: Ashgate, 89–104.
- Ratinen, Ilkka (2016). Primary student teachers' climate change conceptualization and implementation on inquirybased communicative science teaching: a design research. *J Studies in Education/Psychology and Social Research* 555. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1986). Nuorison ihmis- ja maailmankuva. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. Turun yliopiston psykologian tutkimuksia. Turku: Turun yliopisto.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Redfield, Robert, Linton, Ralph & Herskovits, Melville J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist* 38, 149–152.
- Relph, E. (1976/2008). *Place and placelessness*. London: Pion Limited.
- Remes, Liisa (2006). Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 284–374.
- Renan, Ernest (1990). What is a nation? Teoksessa Bhabha, Homi K (toim.) *Narration and nation*. London: Routledge, 8–22.

- Ridanpää, Juha (2007). Laughing at northernness: postcolonialism and metafictional irony in the imaginative geography. *Social & Cultural Geography* 8:6, 907–928.
- Ridanpää, Juha (2010). A masculinist northern wilderness and the emancipatory potential of literary irony. *Gender, Place & Culture* 17:3, 319–335.
- Ridanpää, Juha (2014). Politics of literary humour and contested narrative identity (of a region with no identity). *Cultural Geographies* 21:4, 711–726.
- Riitaola, Anna-Leena (2013). Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Akateeminen väitöskirja. Tutkimuksia 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rikkinen, Hannele (1989). Maantiede koulussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rikkinen, Hannele (1996). Opiskelijoiden Eurooppa-identiteetti ja kansalliset mielikuvat. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Rikkinen, Hannele (2004). Maantieteen kouluopetuksen muutosten vuosikymmenet. *Terra* 116:3, 173–182.
- Rinne, Eeva (2011). Spatiaalinen maailmankuva ja kansallinen identiteetti suomalaisissa maantiedon, historian, yhteiskuntaopin ja kotitalouden oppikirjoissa. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto/Johtamiskorkeakoulu.
- Rinne, Eeva & Kallio, Kirsi Pauliina (2017). Nuorten tilallisten mielikuvien lähteillä. *Alue ja ympäristö* 46:1, 17–31.
- Risch, Neil, Burchard, Esteban, Ziv, Elad & Tang Hua (2002). Categorization of humans in biomedical research: genes, race and disease. *Genome Biology* 3:7.
- Robertson, Roland (1992). *Globalization. Social theory and global culture*. London: SAGE Publications.
- Roche, Maurice (1992). *Rethinking citizenship. Welfare, ideology and change in modern society*. Cambridge: Polity Press.
- Roiha, Mikko (2010). Impivaara. Teoksessa Koivunen, Anu (toim.) *Maailman paras maa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 185–192.
- Rojó, Luisa Martín (2008). Imposing and resisting ethnic categorization in multicultural classrooms. Teoksessa Dolón, Rosana & Todolí, Júlia (toim.) *Analysing identities in discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 31–56.
- Rokkan, Stein & Urwin, Derek W. (1983). *Economy, territory, identity. Politics of West European peripheries*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ropo, Eero & Huopanen, Merja (2000). Koulu opetussuunnitelman pyörteissä: Havaintoja opettajien ja rehtorien kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa Pietilä, Asta & Toivanen, Osmo (toim.) *Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rossi, Leena-Maija (1995). Kunhan katson... Teoksessa Rossi, Leena-Maija (toim.) *Kuva ja vastakuva. Sukupuolen esittämisen ja katseen politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus, 7–16.
- Rossi, Leena-Maija (2015). Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Ronkainen, Jussi (2009). Väliviivakansalaiset. Monikansalaisuus asemana ja käytäntönä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto/Yhteiskunta- ja aluetieteiden tiedekunta.
- Rutland, Adam (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology* 38, 55–70.

- Ruuska, Helena (2016). Tarvitaanko oppikirjoja? Oppikirja käsitteiden oppimisen perustana. Teoksessa Cantell, Hannele & Kallioniemi, Arto (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Jyväskylä: PS-Kustannus, 171–182.
- Ruuska, Petri (2005). Nationalismi. Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- Ruuska, Petri (1999). Etnisyys ja kansalaisuus. Teoksessa Alasuutari, Pertti & Ruuska, Pertti. Post-Patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa. Tampere: Vastapaino 199–2014.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räsänen, Rauni (2002). Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulun yliopisto.
- Räsänen, Rauni (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jokisalo, Jouko & Simola, Raisa (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä luonne. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 7. Joensuu: Joensuun yliopisto, 1–20.
- Saarikangas, Kirsi (2006). Eletyt tilat ja sukupuoli. Aukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saarin, Thomas F. (1987). Centering of Mental Maps of the World. Eric: Discussion Paper Series 87–7. Osoitteessa: <https://eric.ed.gov/?id=ED293738> (viitattu 13.1.2019).
- Saari, Kimmo & Jokinen, Kimmo (2004). Sosiologia. Juva: WS Bookwell Oy.
- Saastamoinen, Mikko (2003). Tunnustaminen, reflektiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa. Teoksessa Eskola, Jari, Koski-Jännes, Anja, Lamminluoto, Eija, Saaranen, Anita, Saastamoinen, Mikko & Valtanen, Katja (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopio University Press, 11–30.
- Saavalainen, Heli (2018). Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi, väittää tutkimus – Opetushallituksen pääjohtaja ihmettelee tuloksia. Helsingin sanomat 19.11.2018. Osoitteessa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005904023.html> (viitattu 2.1.2019).
- Sack, Robert David (1986). Human territoriality. Its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey (1990). On the analysability of stories by children. Teoksessa Coulter, Jeff (toim.) Ethnomethodological sociology. Hants & Vermont: Edward Elgar Publishing Limited, 254–270.
- Saeed, Amir (2007). Media, racism and islamophobia: The representation of Islam and Muslims in the media. Sociology Compass 1:2, 443–362.
- Said, Edward W. (1987/1978). Orientalism. London: Penguin Books.
- Said, Edward W. (1994). Culture and Imperialism. London: Vintage.
- Said, Edward W. (2006). Introduction to *Orientalism*. Teoksessa Morra, Joanne & Smith, Marquard (toim.) Visual Culture. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. London & New York: Routledge, 119–140.
- Said, Edward W. (2007). Mikään ei tapahdu erityksissä – Esipuhe Orientalism-teoksen vuoden 2003 laitokseen. Teoksessa Kuortti, Joel, Lehtonen Mikko & Löytty, Olli (toim.) Kolonialismin jäljet. Keskusta, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 27–38.
- Sallinen-Gimpl, Pirkko (1995). Karjalaisuus suomalaisuuden osana. Teoksessa Korhonen, Teppo (toim.) Mitä on suomalaisuus. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 135–160.

- Salonen-Hakomäki, Sanna-Mari, Soini, Tiina, Pietarinen, Janne & Pyhältö, Kirsi (2016). The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies* 48:5, 671–691.
- Samiei, Mohammad (2010). Neo-orientalism? The relationship between the West and Islam in our globalized world. *Third World Quarterly* 31:7, 1145–1160.
- Sarhinmaa, Anneli (2017). *Vaietut ja vaiennetut. Karjalankieliset karjalaiset Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Saukkonen, Pasi (2005). Kansallinen identiteetti. Teoksessa Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) *Nationalismit*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 90–105.
- Saukkonen, Pasi (2010). Kotouttaminen ja kulttuuripolitiikka: tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cupore.
- Saukkonen, Pasi (2013). *Erilaisuuksien Suomi: vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Savijärvi, Ilkka & Savijärvi, Muusa (1994). Rajaton raja. Teoksessa Hämynen, Tapio (toim.). *Kahden Karjalan välillä. Kahden Riikin riitamaalla*. *Studia Carilica Humanistica* 5. Joensuu: Joensuun yliopiston humanistinen tiedekunta, 9–16.
- Schatz, Monika & Niemi, Pia-Maria (2015). Religion, culture, and ideology: Analysing cultural discourses in Finnish religion textbook exercises. Teoksessa Longfor, Rita Johnson, Dervin, Fred, Hahl, Kaisa & Niemi, Pia-Maria (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finlands as an example*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 85–124.
- Scheff, Thomas (1994). Emotion and Identity: A theory of ethnic nationalism. Teoksessa Calhoun, Craig (edit.) *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell, 277–303.
- Schissler, Hanna & Soysal, Yasemin, Nuhoglu (2005). *The Nation, Europe and the world. Textbooks and curricula in transition*. New York & Oxford: Berghahn Books.
- Schlesinger, Arthur M., Jr. (1992). *The Disuniting of America*. New York: Norton.
- Schmitt, Carl (1976). *The concept of the political*. Käännös Schwab, George. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Schöpflin, George (1996). Nationalism and ethnic minorities in post-communist Europe. Teoksessa Caplan, Richard & Feffer, John (toim.) *Europe's new nationalism. States and minorities in conflict*. New York: Oxford University Press, 151–168.
- Scott, Joan W. (1992). Multiculturalism and the politics of identity. *The Identity in Question* 61, 12–19.
- Secor, Anna (2013). Topological city. *Urban Geography* 34:4, 430–444.
- Selander, Staffan 1991. Pedagogic text analysis. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa, Selander, Staffan & Åhlberg, Mauri (toim.). *Research on texts at school*. University of Joensuu: Research Reports of the Faculty of Education 37.
- Sen, Amartya (2009). *Identiteetti ja väkivalta*. Helsinki: Basam Books.
- Seppänen, Janne (2001). *Valokuvaa ei ole*. Helsinki: Musta taide, Suomen valokuvataiteen museo.
- Seppänen, Janne (2005). *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, Janne (2001/2006). *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Tampere: Vastapaino.

- Seppänen, Janne (2006). *The Power of the gaze. An introduction to visual literacy*. New York, Washington, Bern, Frankfurt am main, Berlin, Brussels, Vienna & Oxford: Peter Lang.
- Seta (2013). *Älä olet. Normit nurin! Normikriittinen käsikirja yhdenvertaisuudesta, syrjinnän vastustamisesta ja vapaudesta olla oma itsensä*. Helsinki: Suomen Ammattiin Opiskelijien Liitto SAKKI ry., Seta ry., Suomen Lukiolaisten Liitto SLIL ry., Finlands Svenska Skolungdomsförbund FSS rf.
- Shields, Rob (1991). *Places on the margin. Alternative geographies of modernity*. London: Routledge.
- Shohat, Ella & Stam, Robert (1994). *Unthinking eurocentrism. Multiculturalism and the media*. London: Routledge.
- Shulman, Stephen (2002). Challenging the civic/ethnic and West/East dichotomies in the study of nationalism. *Comparative Political Studies* 35:5, 554–585.
- Sidaway, James D. (2003). Banal geopolitics resumed. *Antipode* 35:4, 645–651.
- Sidaway, James D. (2008). The dissemination of banal geopolitics: webs of extremism and insecurity. *Antipode* 40:1, 2–8.
- Sides, John & Citrin, Jack (2007). European opinion about immigration: The role of identities, interests and information. *British Journal of Political Science* 37:3, 477–504.
- Siljander, Pauli (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Silova, Iveta (2010). Post-Socialism is not dead: (Re)reading the global in comparative education. *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 14. Bingley: Emerald cop.
- Silova, Iveta, Johnson, Mark S. & Heyneman, Stephen P. (2007). Education and the crisis of social cohesion in Azerbaijan and Central Asia. *Comparative Education Review* 51:2, 159–180.
- Silvennoinen, Oula, Tikka, Marko & Roselius, Aapo (2016). *Suomalaiset fasistit. Mustan sarastuksen airuet*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Silverman, Kaja (1996). *The threshold of the visible world*. New York & London: Routledge.
- Sitomaniemi-San, Johanna (2009). Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Slavtcheva-Petkova, Vera & Mihelj, Sabina (2012). Europe – a default or a dream? *European identity formation among Bulgarian and English children*. *Ethnicities* 13:5, 565–583.
- Smith, Anthony D. (1986/1987). *The ethnic origins of nations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Smith, Anthony D. (1991). *National identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Smith, Anthony D. (1995). *Nations and nationalism in a global era*. Cambridge: Polity Press.
- Smith, Anthony D. (1999). *Myths and memories of the nation*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Anthony D. (2001). *Nationalism. Theory, ideology, history*. Cambridge: Polity Press.
- Snellman, Hanna (2010). Suomen lippu ja sombrero. Teoksessa Koivunen, Anu (toim.) *Maa-ilman paras maa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 46–65.
- Sniderman, Paul M., Piazza, Thomas, Tetlock, Philip E. & Kendrick Ann (1991). The new racism. *American Journal of Political Science* 35:2, 432–447.

- Soini, Tiina, Kinosoja, Maiju, Pietarinen, Janne & Pyhältö, Kirsi (2017). Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa Korhonen, Vesa, Annala, Johanna & Kulju, Pirjo (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press, 35–57.
- Soilamo, Outi (2008). Opettajan monikulttuurinen työ. Akateeminen väitöskirja. *Annales Universitatis Turkuensis C267*. Turku: Turun yliopisto.
- Sormunen, Kari (2004). Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 95. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Soudien, Crain (2015). A brief engagement with some conceptual challenges in the discussion about “race” and racism. *Power and Education* 7:2, 143–152.
- Souto, Anne-Mari (2010). ”Meidän koulussa ei ole rasismia”. Hmm... En usko. Teoksessa Sotkasiira, Tiina, Harinen, Päivi & Ronkainen, Jussi (toim.) *Meille saa tulla. Suomen Akatemian tutkimushanke Muuttuva kansalaisyhteiskunta – monikulttuurisuus, nuoret ja kulttuurinen kansalaisuus Suomessa*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 11–12.
- Souto, Anne-Mari (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Souto, Anne-Mari, Honkasalo, Veronika & Suurpää, Leena (2015). Kuuntelemista, sanoittamista ja näkyväksi tekemistä – Tutkija kiistellyn rasismin äärellä. Teoksessa Häkkinen, Antti & Salasuo, Mikko (toim.) *Salattu, hävetty, vaiettu. Miten tutkia piilossa olevia ilmiöitä*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 136–162.
- Staeheli, Lynn A. (2010). Political geography: Where’s citizenship? *Progress in Human Geography* 35:3, 393–400.
- Staeheli, Lynn A. & Hammett, Daniel (2010). ”For the future of the nation” Citizenship, nation, and education in South Africa. *Political Geography* 32, 32–41.
- Stenius, Henrik (2003). Kansalainen. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik (toim.) *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Tampere: Vastapaino, 309–412.
- Stenvall, Elina (2013). MAPOLIS. Menetelmästä kokemuksiin. *Alue ja ympäristö* 42:2, 74–78.
- Stenvall, Elina (2018). Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus. Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytännöissä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Stewart, Charles (2010). Creolization: history, ethnography, theory. Teoksessa Stewart, C. C. (toim.) *Creolization: history, ethnography, theory*. Walnut Creek: Routledge.
- Stock, Mathias (2000). Classics in human geography revisited: commentary 2. *Progress in Human Geography* 24:4, 613–619.
- Stolcke, Verena (1995). Talking culture: New boundaries, new rhetorics of exclusion in Europe. *Current Anthropology* 36:1, 1–24.
- Strandell, Harriet (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Hanna, Pösö, Tarja, Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- Studemeyer, Catharine C. (2015) Contending with multicultural citizenship in a divided society: Perspectives from young people in Tallinn, Estonia. Teoksessa Kallio, Kirsi P., Mills, Sarah & Skelton, Tracey (toim.) *Politics, citizenship and rights. Geographies of children and young people*, vol 7. Springer, Singapore.

- Sullivan, John L. (2013). *Media audiences. Effects, users, institutions, and power*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington D.C.: SAGE Publications.
- Sullivan, Shannon (2014). *Good white people: The problem with middle-class white anti-racism*. Albany: State University of New York Press.
- Sundberg, Juanita (2008). "Trash-talk" and the production of quotidian geopolitical boundaries on the USA-Mexico borderlands. *Social & Cultural Geography* 9:8, 871–890.
- Suoninen, Eero (1993). Kielen käytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 50–74.
- Suoninen, Eero (2012). Identiteettien rakentuminen. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) *Kategoriat, kulttuuri ja moraali*. Tampere: Vastapaino, 129–130.
- Suurpää, Leena (2002). Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. *Julkaisuja* 28. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,
- Suurpää, Leena (2005). Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa Rastas, Anna Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 41–68.
- Suutarinen, Sakari (2000a). Kansallisen identiteetin opettaminen ja uuden vuosituhannen haasteet. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylä: Tutkimuksen koulutuslaitos, 86–126.
- Suutarinen, Sakari (2000b). Yhteiskunnallisen opetuksen asema Suomessa. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.): *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–54.
- Swidler, Ann (1986). Culture in action: symbols and strategies. *American Sociological Review* 51:2, 273–286.
- Säljö, Roger (2004). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Söderling, Ismo (2013). Maahanmuutto ja suomalaisten asenteet. Teoksessa Alitolppa-Niitama, Anne, Fägel, Stina & Säävälä, Minna (toim.) *Olemme muuttaneet – ja kotoutumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 15–31.
- Tainio, Liisa & Teräs, Tiina (2010). Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. *Raportit ja selvitykset* 2010:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Tajfel, Henri (1987). *Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations*. New York: Academic Press Inc.
- Talib, Mirja-Tytti (2002). *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaino Oy.
- Talib, Mirja-Tytti (2005). Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. *Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura*.
- Talib, Mirja, Löfström, Jan & Meri, Matti (2004). *Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Tallgren, Vappu (1985). Rotuopeista roduntutkimukseen Suomen älymystön aikakauslehdissä (Arvi Grotenfeltin, Tor Karstenin ja Kaarlo Hildénin käsityksiä). Teoksessa Kemiläinen, Aira (toim.) *Mongoleja vai germaaneja? – Rotuteorioiden suomalaiset*. Helsinki: SHS, 391–406.

- Taylor, Charles & Gutmann, Amy (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Tani, Sirpa (2003). Yhteiskunta, kasvatustiede ja maantiede muuttuvat – muuttuuko maantiedon opetus? Teoksessa Meisalo, Veijo (toim.) *Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. Tutkimuksia 241*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 151–164.
- Tani, Sirpa (2004). Ympäristön, paikan, tilan ja kulttuurin tulkintaa: maantiede ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoissa. *Terra* 116:3, 131–143.
- Tani, Sirpa (2014). Geography in the Finnish school curriculum: part of the 'success story'. *International Research in Geographical and Environmental Education* 23:1, 90–101.
- Tani, Sirpa (2017). Maantieteen opetuksen haasteita: digitalisaatio, opetuksen eheyttäminen ja opettajan roolin murros. *Terra* 129:4, 211–222.
- Tani, Sirpa & Robertson, Margaret (2013). The everyday life of young people. Teoksessa Robertson Margaret & Tani, Sirpa (toim.) *Young people. Cross-cultural views and futures*. Victoria: Acer Press, 199–210.
- Tate, William F. IV (1997). Critical race theory and education: history, theory, and implications. *Review of Research in Education* 22, 197–247.
- Thomas, Mary E. (2008). The paradoxes of personhood: banal multiculturalism and racial-ethnic identification among Latina and Armenian girls at a Los Angeles high school. *Environment and Planning A* 40:12, 2864–2878.
- Tibi, Bassam (2010). Ethnicity of fear? Islamic migration and ethnicization of Islam in Europe. *Studies in Ethnicity and Nationalism* 10:1, 126–157.
- Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna (2005). Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tikkanen, Lotta, Pyhältö, Kirsi, Soini, Tiina & Pietarinen, Janne (2017). Primary determinants of a large-scale curriculum reform. National board administrators' perspectives. *Journal of Administration* 55:6, 702–716.
- Tisdall, E. Kay M. & Punch, Samantha (2012). Not so “new”? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies* 10:3, 249–264.
- Toivanen, Erkki (2004). Varsinais-Euroopan eheytyessä. Teoksessa Torsti, Pilvi (toim.) *10 uutta tulijaa. Euroopan unioni – erilaisia yhdessä*. Helsinki: Ulkoasianministeriö, 7–12.
- Toivanen, Erkki (2004). Varsinais-Euroopan eheytyessä. Teoksessa Torsti, Pilvi (toim.) *10 uutta tulijaa. Euroopan unioni – erilaisia yhdessä*. Helsinki: Ulkoasianministeriö, 7–12.
- Tolonen, Tarja (1999). Johdanto. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Torring, Jacob (1999). *New theories of discourse*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Tossavainen, Timo (2014). Tulevaisuuden oppimateriaalit. Teoksessa Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen, Anne (toim.). *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat ry, 187–198.
- Tripathi, Dhananjay (2016). Creating borders in young minds. A case study of Indian and Pakistani school textbooks. *Regions & Cohesion* 6: 1, 52–71.
- Tuan, Yi-Fu (1977/2001). *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minnesota & London: University of Minnesota Press.
- Tuan, Yi-Fu (1990). *Topophilia: A study of environmental perceptions, attitudes, and values*. Columbia: Columbia University Press.

- Tuan, Yi-Fu (2006). Paikan taju: aika, paikka ja minuus. Teoksessa Knuuttila, Seppo, Laaksonen, Pekka & Piela, Ulla (toim.) Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 15–30. Käännös Liisa Kaski.
- Tuastad, Dag (2003). Neo-orientalism and the new barbarism thesis: aspects of symbolic violence in the Middle East conflict(s). *Third World Quarterly* 24:4, 591–599.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuori, Salla (2007a). Cooking nation. *European Journal of Women's Studies* 14:1, 21–35.
- Tuori, Salla (2007b). Erontevoja – Rodullistetun sukupuolen rakentuminen monikulttuurisessa naispolitiikassa. Teoksessa Kuortti, Joel, Lehtonen Mikko & Löytty, Olli (toim.) Kolonialismin jäljet. Keskusta, periferiat ja Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 156–174.
- Tuori, Salla (2009). The politics of multicultural encounters. *Feminist postcolonial perspectives*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Turner, Bryan S. (1993a). Contemporary problems in the theory of citizenship. Turner, Bryan S. (toim.) *Citizenship and social theory*. London: SAGE Publications, 1–18.
- Turner, Bryan S. (1993b). Outline of the Theory of Human Rights. Turner, Bryan S. (toim.) *Citizenship and social theory*. London: SAGE Publications, 162–190.
- Turner, Bryan S. (1994). Postmodern culture/modern citizens. Teoksessa van Steenberg, Bart (toim.) *The Condition of Citizenship*. London: SAGE Publications.
- Urry, John (2006). Extract from "The tourist gaze". Teoksessa Morra, Joanne & Smith, Marquard (toim.) *Visual culture. Critical concepts in media and cultural studies*. London & New York: Routledge, 220–226.
- Vahtola, Jukka (2014). Mihin kustantajaa tarvitaan? Teoksessa Ruuska, Helena, Löytönen, Markku & Rutanen, Anne (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen Tietokirjailijat ry, 177–185.
- Vainikka, Vilhelmiina (2016). Tourist guide reflections on the spatialities of mass tourism: A case study of Finnish package tourism in Crete. *Fennia* 194:1, 64–78.
- Valentine, Gill (2000). Exploring children and young people's narratives of identity. *Geoforum* 31:2, 257–267.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 794/2004. Osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2004/20040794>.
- Valtonen, Pekka (2005). Etnisyys ja kansakunta. Teoksessa Pakkasvirta, Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) *Nationalismit*. Helsinki: Wernwe Söderström Osakeyhtiö, 106–123.
- Van Den Berghe, Pierre L. (1981). *The Ethnic Phenomenon*. New York: Elsevier.
- Van de Vijver, Fons J.R. (2009). The role of ethnic hierarchies in acculturation and intergroup relations. Teoksessa Jasinskaja-Lahti Inga, Mähönen, Tuuli Anna (toim.) *Identities, Intergroup Relations and Acculturation – The Cornerstones of Intercultural Encounters*. Helsinki: Gaudeamus, 165–178.
- Van Dijk, Teun A. (1984). *Prejudice in discourse*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Dijk, Teun A. (1987). *Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and Ttlk*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Van Dijk, Teun A. (1991a). *Elite discourse and racism*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Van Dijk, Teun A. (1991b). *Racism and the press. Critical studies in racism and migration*. London & New York: Routledge.

- Van Dijk, Teun A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society* 4:2, 249–283.
- Van Dijk, Teun A. (1996). Discourse, power and access. Teoksessa Caldas-Coulthard, Carmen & Coulthard, Malcom (toim.) *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 84–106.
- Van Dijk, Teun A. (2002). Discourse and racism. Teoksessa Goldberg, David Theo & Solomos, John (toim.) *A companion to racial and ethnic studies*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 145–159.
- van Hoven, Bettina & Hörschelmann, Kathrin (2005). Introduction. From geographies of men to geographies of women and back again? Teoksessa van Hoven, Bettina & Hörschelmann, Kathrin (toim.) *Spaces of Masculinities*. London & New York: Routledge, 1–16.
- Van Leeuwen, Theo (1996). The representation of social actors. Teoksessa Caldas-Coulthard, Carmen & Coulthard, Malcom (toim.) *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 32–71.
- Veemaa, Jaanus & Jauhiainen, Jussi S. (2016). Geography and history education in Estonia: processes, policies and practices in an ethnically divided society from the late 1980s to the early 2000s. *Fennia* 194:2, 119–134.
- Verkuyten, Maykel (2004). *The Social Psychology of Ethnic Identity*. Hove: Psychology Press.
- Vertovec, Steven (2001). Transnational challenges to the ”new” multiculturalism. Paperi esitetty ASA-konferenssissa 2.4.2001. University of Sussex, Great Britain.
- Vihmalo, Kristiina (2017). Kansainvälistymisen suomalainen intressi. Kansallinen etu Suomen elinkeinoelämän kansainvälistymistä koskevassa institutionaalisessa puheessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Virkkunen, Jaakko (1990). Tieto vai ajattelun ja toiminnan välineitä. Teoksessa Kouluhallitus (toim.) *Koulu ja tieto*. Helsinki: Kouluhallitus, 127–154.
- Virrankoski, Osmo (1994). Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla. Moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaisuskemukset sekä enakkoluulot sosio-kognitiivisena rakenteena. Turku: Turun yliopisto.
- Virrankoski, Osmo (2001). Maa kallis isien. Tutkimus peruskoulun päättävien oppilaiden isänmaallisuudesta, suvaitsevaisuudesta ja etnisistä enakkoluuloista. Turku: Kirja-Aurora.
- Virrankoski, Osmo & Smeds, John (2003). National identity, nationalism and ethnic prejudice among ninth grade girls and boys. *Kasvatustieteen päivien julkaisu*, osa 4/5. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 425–433.
- Virta, Arja (2000). Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa Suutarinen, Sakari (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.
- Virta, Arja (2008). Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Virtanen, Simo V. & Huddy, Leonie (1998). Old-fashioned racism and new forms of racial prejudice. *The Journal of Politics* 60:2, 311–332.
- Voutilainen, Touko, Mehtäläinen, Jouko & Niiniluoto, Ilkka (1990). *Tiedonkäsitys*. Helsinki: Kouluhallitus.

- Vuorikoski, Marjo (2005). Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Vuorinen, Marja (2005). Herrat, hurrit ja ryssän kätyrit – suomalaisuuden vastakuvia. Teoksessa Pakkasvirtam Jussi & Saukkonen, Pasi (toim.) *Nationalismit*. Helsinki: Wernwe Söderström Osakeyhtiö, 246–264.
- Väisänen, Jaakko (2005). Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Walker, R. B. J. (1993/2001). *Inside/outside: International relations as political theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallerstein (1991). The national and the universal: Can there be such a thing as world culture. Teoksessa King, Anthony (toim.) *Culture, globalization and the world-system*. Hampshire: Macmillan Education Ltd, 91–106.
- Washabaugh, William (2008). Philosophical bases for visual multiculturalism at the college level. Teoksessa Elkins, James (toim.) *Visual literacy*. New York & London: Routledge, 129–144.
- Wearing, Stephen & Wearing, Michael (2006). “Rereading the subjugating tourist” in neoliberalism: Postcolonial otherness and the tourist experience. *Tourism Analysis* 11, 145–163.
- Webner, Pnina (2000a). Introduction: The dialectics of cultural hybridity. Teoksessa Webner, Pnina & Modood, Tariq (toim.) *Debating cultural hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism*. London: Zed Books, 1–26.
- Webner, Pnina (2000b). Essentialising essentialism, essentialising silence: Ambivalence and multiplicity in the constructions of racism and ethnicity. Teoksessa Webner, Pnina & Modood, Tariq (toim.) *Debating cultural hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism*. London: Zed Books, 226–254.
- Weldes, Jutta (1996). Constructing national interests. *European Journal of International Relations* 2:3, 275–318.
- Welsch, Wolfgang (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. Teoksessa Featherstone, Mike & Lash, Scott (toim.) *Spaces of culture. City – nation – world*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications Ltd, 194–213.
- Wolff, Janet (1991). The global and the specific: Reconciling conflicting theories of culture. Teoksessa King, Anthony (toim.) *Culture, globalization and the world-system*. Hampshire: Macmillan Education Ltd, 161–174.
- Wolsko, Christopher, Park, Bernadette & Judd, Charles M. (2006). Considering the Tower of Babel: correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research* 19:3, 277–306.
- Woodiwiss, Anthony (2002). Human rights and the challenge of cosmopolitanism. *Theory, Culture & Society* 19:1–2, 139–155.
- Yack, Bernard (1999). The myth of the civic nation. Teoksessa Beiner, Roland (toim.) *Theorizing nationalism*. New York: State University of New York Press, 103–118.
- Yan, Grace & Santos, Carla Almeida (2009). “China, forever”. *Tourism discourse and self-orientalism*. *Annals of Tourism Research* 6:2, 295–315.
- Yebio, Bereket (1982). Intercultural education: What? Why? How? Educational and psychological interactions. Malmö: Department of educational and psychological research.
- Young, Iris Marion (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics* 99:2, 250–274.

- Young, Lorraine & Barrett, Hazel (2001). Adapting visual methods: action research with Kampala street children. *Area* 33:2, 141–152.
- Ypi, Lea (2018). Borders of class: migration and citizenship in the capitalist state. *Ethnic & International Affairs* 32:2, 141–152.
- Yuval-Davis, Nira (2006). Belonging and the politics of belonging. *Pattern of Prejudice* 40:3, 197–214.
- Yuval-Davis, Nira (2007). Intersectionality, citizenship and contemporary politics of belonging. Teoksessa: Bennet, Jennifer (toim.) *Scratching the surface: democracy, traditions, gender*. Pakistan: Heinrich Böll Foundation Regional Office, 7–22.
- Yuval-Davis, Nira (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore & Washington DC: SAGE.
- Yuval-Davis, Nira, Anthias, Floya & Kofman, Eleonore (2006). Secure borders and safe haven and the gendered politics of belonging: Beyond social cohesion. *Ethnic and Racial Studies* 28:3, 513–535.
- Zhang, Xiao-xiao, Liu, Li, Zhao, Xian, Zheng, Jian, Yang, Meng & Zhang, Ji-qi (2015). Towards a Three-component model of fan loyalty: A case study of Chinese youth. *PLoS ONE* 10:4.
- Åström, Anna-Maria (1995). Suomalaisten turistimatkat itään – tutkielma groteskiudesta. Teoksessa Korhonen, Teppo (toim.) *Mitä on suomalaisuus*. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura, 161–179.

LIITE 1 OHJE KIRJOITELMIA VARTEN

Tällä tunnilla kirjoitetaan tarinoita, jotka liittyvät ympäröivään maailmaan. Niiden tarkoitus on täydentää kartta- ja haastatteluaineistoja ja auttaa meitä ymmärtämään, millaisessa maailmassa yhdeksäsluokkalaiset oikeasti elävät. Kirjoittaessasi sinun ei tarvitse keskittyä oikeinkirjoitukseen, ”oikeanlaiseen” ilmaisuun tai rakenteeseen tai ”sopiviin” aiheisiin – kyseessä ei ole kouluaine tai koe. Olemme kiinnostuneita kokemuksistasi ja näkemyksistäsi sinulle tärkeisiin asioihin ja ihmisiin liittyen. Valmiit tarinat laitetaan karttakansioihin, eikä niitä näe kukaan muu kuin tutkijat.

Tarinoissa voi olla valintasi mukaan käyttäviä mielikuvitustasi tai kirjoittaa omista kokemuksistasi, haaveista, muistoista tai toiveista. Perusaiheet on esitelty alla. Voit kirjoittaa pari pitkää tai useampia lyhyitä tarinoita. Jokaiselle tarinalle on varattu oma tilansa seuraavilla sivuilla, joilta löydät myös apukysymyksiä. Niiden tarkoitus on auttaa sinut alkuun (=kysymyksiin ei tarvitse vastata). Tekstin lisäksi voit halutessasi piirtää, tehdä sarjakuvavuutuja tai mitä vain keksit (pyydä lisää paperia jos tarvitset).

TARINA-AIHEET

MAAILMA, JOSSA ELÄN

Kerro, millaisista asioista ja paikoista sinun maailmasi koostuu ja millaisia ihmisiä maailmassasi on?

APUKYSYMYKSIÄ: Mikä maailmassa kiehtoo? Mikä ahdistaa? Voit myös piirtää maailmasi kuvallisesti esimerkiksi miellekartan muotoon.

Apukysymyksiin ei tarvitse vastata – niiden tarkoitus on antaa ideoita. Tärkeää ei ole, kuinka hienosti tarina on kerrottu. Kuvaile asioita ja tilanteita vapaasti itsellesi luontevalla tavalla.

MATKALIPPU

Saat matkalipun maailmanympärysmatkalle. Kuvaile reittiäsi ja kerro matkastasi.

APUKYSYMYKSIÄ: Missä käyt? Mitä haluat nähdä matkallasi? Mitä paikkoja välttelet? Miksi valitsit kyseisen reitin ja kohteet?

Apukysymyksiin ei tarvitse vastata – niiden tarkoitus on antaa ideoita. Tärkeää ei ole, kuinka hienosti tarina on kerrottu. Kuvaile asioita ja tilanteita vapaasti itsellesi luontevalla tavalla.

MUINAINEN KARTTA

Löydät muinaisen kartan. Minkälaisen maailman kartta paljastaa? Minkälaisesta yhteiskunnasta (tai yhteiskunnista) se kertoo? Voit myös piirtää kartan.

APUKYSYMYKSIÄ: Mikä tekee kartasta kiinnostavan? Miksi kartta on tärkeä löydös?

Apukysymyksiin ei tarvitse vastata – niiden tarkoitus on antaa ideoita. Tärkeää ei ole, kuinka hienosti tarina on kerrottu. Kuvaile asioita ja tilanteita vapaasti itsellesi luontevalla tavalla.

UUSI KANSA

Maailmasta löytyy uusi, ennestään tuntematon, kansa. Kerro tämän kansan elämänpiiristä, yhteiskunnasta ja elintavoista.

APUKYSYMYKSIÄ: Millaisia arvoja ja tapoja kansalla on? Miten he suhtautuvat muihin ihmisiin?

Apukysymyksiin ei tarvitse vastata – niiden tarkoitus on antaa ideoita. Tärkeää ei ole, kuinka hienosti tarina on kerrottu. Kuvaile asioita ja tilanteita vapaasti itsellesi luontevalla tavalla.

IHANNE-MAAILMA

Kuvittele, millainen olisi täydellinen maailma. Millaisista asioista ja ihmisistä se koostuisi?

APUKYSYMYKSIÄ: Miten ihannemaailma eroaa tästä maailmasta? Mitä yhtäläisyyksiä löydät? Miten ihannemaailma olisi mahdollista saavuttaa?

Apukysymyksiin ei tarvitse vastata – niiden tarkoitus on antaa ideoita. Tärkeää ei ole, kuinka hienosti tarina on kerrottu. Kuvaile asioita ja tilanteita vapaasti itsellesi luontevalla tavalla.

URHEILUMANAGERI

Kuvittele olevasi urheilumanageri. Saat koota joukkueesi ilman rajoituksia, mistä päin maailmaa tahansa tulevista urheilijoista. Kerro, mitä urheilulajia edustat ja minkälaisia urheilijoita valitset.

APUKYSYMYKSIÄ: Mistä valitsemasi urheilijat ovat kotoisin? Kerro näiden urheilijoiden vahvuuksista ja heikkouksista. Miten he tulevat toimeen keskenään? Apukysymyksiin ei tarvitse vastata – niiden tarkoitus on antaa ideoita. Tärkeää ei ole, kuinka hienosti tarina on kerrottu. Kuvaile asioita ja tilanteita vapaasti itsellesi luontevalla tavalla.

LIITE 2 KARTTAOHJEET

KARTTA-OSIO

Väritä samaasi maailmankarttaan paikkoja, alueita, reittejä tai vaikkapa ihmisryhmiä niin, että **vihreä** väri edustaa mielenkiintoisia, kivoja, positiivisia tai tuttuja asioita ja **punainen** epämielenkiintoisia, inhottavia, negatiivisia tai tuntemattomia asioita. **Keltaisella** voit värittää neutraaliksi kokemiasi asioita.

Voit kirjata irrallisiin Post it -lappuihin syitä, miksi olet värittänyt alueet niin kuin olet. Lätki lappuset karttaan lähelle merkitsemiäsi paikkoja.

HUOMIOITA! Koko karttaa ei tarvitse värittää, vaan voit valita itsellesi merkityksellisiä asioita. Sinun ei myöskään tarvitse huolehtia siitä, tulevatko merkinnät maantieteellisesti oikeille paikoilleen. Jos et tiedä, missä jokin paikka tai asia sijaitsee, voit tehdä merkinnän sinne, missä luulet sen sijaitsevan. Me tutkijat emme ole kiinnostuneita siitä, miten hyvin osaat sijoittaa paikkoja kartalle, vaan siitä, mitä mieltä olet eri paikoista.

2. KARTTA-OSIO

Väritä kartan toiselle puolelle **vihreällä** sellaisia paikkoja ja alueita, jotka tunnet kotoiksi tai läheisiksi. Vastaavasti väritä **punaisella** sellaisia alueita ja paikkoja, jotka tunnet itsellesi vieraiksi tai kaukaisiksi.

3. KARTTA-OSIO

Ympyröi kartasta se alue, jonka **itse** koet Euroopaksi. Olemme kiinnostuneet **sinun** näkemyksestäsi, emme siitä, miten Euroopan rajat on sinulle opetettu.

LIITE 3 SISÄLLÖNANALYYTTINEN LUOKITTELU

Tila				
Rajaton	Territorialisuus	Skaalaisuus	Jaettu maailma	Aika-tila
Maapallo/Globaali	Nationalismi	Maanosat	Teollisuusmaat	Ajanjaksot
Luonto	Kansallisvaltiopuhunta	Valtiokuvaukset	Kehitysmaat	Valtakunnat
		Paikka	Suurvallat	
		Kotipaikka	Euroopan ulkopuolella	

Kulttuuri				
Kulttuurin perusta	Kulttuurillistaminen	Monikulttuurisuus		
Kulttuurin määrittely/tavat	Stereotypiat	Ryhmien sekoittuminen	Kulttuurien välisyys	Maahanmuutto
Alkuperäisasukkaat	Islam	Kulttuurien moninaisuus	Globalisaatio	Vähemmistöt
Etnisyys	Terrorismi	Omaksuminen	Turismi	

Kuuluminen/toiseus	
<i>Rotu ja ulkonäkö</i>	<i>Antiikin perintö</i>
<i>Eksotismi/orientaalisuus</i>	<i>Me-puhunta</i>
<i>Sukupuoli</i>	<i>Läntisyys</i>
<i>Kykeneväisyys</i>	
<i>Kansalaisuus</i>	

Suomi			
Ikiaikainen Suomi	Suomalaisuuden rakentaminen	Geopolitiikka	Monikulttuurinen Suomi
<i>Juuret</i>	<i>Suomalaisuus</i>	<i>Me/Länsi</i>	<i>Suomen heimot</i>
<i>Suomalaisten alkuperä</i>	<i>Arvot, taustat ja kulttuuri</i>	<i>Itä/Suhde Venäjään</i>	<i>Vähemmistöt</i>
<i>Suomi-puhunta</i>	<i>Banaali nationalismi</i>	<i>Suomen historia toisen alla</i>	<i>Maahanmuuttajat</i>
		<i>Pohjola</i>	<i>Moninaisuus</i>

